

عالم الكتب

منحة 2005

SIDA

السويد




التدريس
نماذجه ومهاراته



الدكتور
كمال عبد الحميد زيتون
أستاذ ورئيس
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بدمنهور - جامعة الإسكندرية



٣٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة ت ٣٩٢٦٤٠١

عالم الكتب

نشر - توزيع - طباعة

◆ الإدارة :

16 شارع جواد حسنى - القاهرة

تليفون : 3924626

فاكس : 002023939027

◆ المكتبة :

38 شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة

تليفون : 3926401 - 3959534

ص . ب 66 محمد فريد

الرمز البريدى : 11518

◆ الطبعة الثانية :

1425 هـ — 2005 م

◆ رقم الإيداع 2002/11604

◆ الترقيم الدولى I.S.B.N

977 - 232 - 303 - 6

◆ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com

◆ البريد الإلكترونى : info@alamalkotob.com



فاتحة الكتاب

قال الله تعالى (شَهِدَ الله أَنَّهُ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ وَ الْملاَئِكَةُ وأُولُوا الْعِلْمِ) صدق الله العظيم

يشـكل هذا الكتاب منعطفاً في حركة الفكر التربوي ، فقد كانت – ولا تزال– هناك الكثير من التداخلات بين الرؤى والمفاهيم التربوية ، وبخاصة ما يختص منها بمجال التدريس . ولقد حاول المؤلـف أن يعطي تخطيطاً مفصلاً للصورة الكلية التي ارتسمت في ذهنه عن التدريس كنظام متكامل لـه مكوناتـه وحـدوده ، ليكون هذا التخطيط في النهاية دليلا يضع المفاتيح في الأيدي ، أو مدخلاً يفضي إلى أبهاء عالم يحتدم فيه الجدل وتتصارع فيه المقولات .

وقد استهدف الكتاب تقديم إطار معرفي يمكن أن يسهم في تنمية المهارات الفنية المرتبطة بالتدريس ، والتي تمثل بعداً أساسياً من أبعاد إعداد المعلم .

ويتضـمن الكـتاب أربعـة أبـواب ، عنـي الـباب الأول بمفهوم التدريس ، ونوقشت المصـطلحات المرتـبطة بـه ، ثـم تبعت بتصور لمكونات عملية التدريس ، وانتهى الباب بعرض لمهارات تصميم منظومات التدريس وتقديم نموذج مقترح لتلك المهارات سار المؤلف على هدية بقية أجزاء الكتاب .

ولمـا كان هناك العديد من المهارات الأساسية التي ينبغي أن تتوافر في القائم بالتدريس ، فقد جاء الباب الثاني بعنوان مهارات ما قبل التدريس ، والتي تشمل الأهداف تصنيفها وصياغتها ، ثم تحليل المحتوى ماهيته وإجراءاته ، ثم مناقشة بيئة الفصل وكيفية توفير بيئة جيدة للتدريس ، ومناقشة نمـاذج الـتدريس بما تحتويه من استراتيجيات وطرق تدريس واختبار الوسائل التعليمية ، وتخطيط التدريس .

ثـم تعـرض الباب الثالث إلى مهارات التدريس أي الممارسات التي يجريها المعلم داخل الفصـل بغـية إحداث التعليم المنشود ، وقد اشتملت على مهارات الاتصال، وجذب الانتباه ، وإثارة الدافعية ، وتوجيه التعزيز ، وفن طرح الأسئلة ، وحسن إدارة الفصل . وباعتبار التقويم أحد المناشط الهامـة لـتمام عملية التدريس فقد جاء الباب الرابع متضمناً لكيفية تقويم نواتج عملية التدريس فضلاً عن مناقشة سبل تطوير الواجبات المنزلية .

وجديــر بالذكــر أن التصور الذي قدمه المؤلف حول التدريس ومهاراته ، والمبني على تحلـيل سلوكيات التدريس التي يمكن للمعلم التدرب عليها ، وإتقانها وممارستها ، لا يعني أن المعلم أصــبح حرفــياً آلــياً ، فالتعلـيم والتعلم عملية إنسانية يتحكم فيها عدد من المتغيرات مثل مدخلات ومخــرَجات التعلـيم ، وأنشطة تعلم التلاميذ ، وسلوك المعلم القبلي وكفاياته ، وخصائص التلاميذ ، وبيئة التعلم ، وكثير من المتغيرات التي يصعب حصرها .

وقــد حــاول المؤلــف علــى مدار خمس سنوات مضت تحليل ما كُتب عن التدريس في الأدبيات العربية والأجنبية ، وبخاصة الموسوعة الدولية للتدريس ، وإعداد المعلم وتسكين الكم الهائل مــن المعــرفة حــول التدريس في إطار ينتظم فيه ذلك الكم ، وكانت خلاصة ما بلوره عن التدريس العمل الذي بين أيدينا .

ويوجــه المؤلف عظيم امتنانه إلى الأستاذ الدكتور / حسن زيتون – أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة طنطا على محاوراته الفكرية حول موضوعات الكتاب على مدار الثلاثة أعــوام الماضية ، كما يوجه عميق شكره لطلاب الدراسات العليا بتربية دمنهور – جامعة الإسكندرية علو مساعدتهم ومناقشتهم الفياضة التي أثرت في بلورة هذا العمل .

ويــتوجه المؤلــف لــرفاقه الأعزاء أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس لمؤازراتهم له في إنجاز العمل . ويخص بالذكر الدكتور / طاهر علوان لمراجعته اللغوية لهذا العمل.

كمــا يــتقدم المؤلف بخالص شكره لزميله الفاضل الدكتور / عادل البنا على ما قدمه من جهد مشكور في قراءة معلومات فصول الكتاب المختلفة وتحسينها.

كمــا يتقدم المؤلف لزوجته وأولاده على صبرهم وتحملهم ما استلزمته موضوعات الكتاب من تفرغ ومتابعة جارت على حقوقهم فتقبلوها بروح طيبة ومشجعة ، جعله الله مداداً لميزان حسناتهم يوم الدين.

أرجــو أن يعطي القارئ الكريم من وقته وصبره ومتابعته بعض ما استلزمته موضوعات الكــتاب مــن تــأمل وبحث ودرس ، حتى يبلغ القارئ ما أراده الكتاب ؛ فلعل تصفح المتعجل يجعل القــارئ لا يرى من الكتاب إلا القشور وصغائر الأمور ، فيحمل الألفاظ والمعاني على المؤلف على ما ألف وعرف لا على ما تأمل ونظر ، فلا تزداد الرؤية إلا عتمة ، ولا يزداد الطريق إلا ظلمة .

وإلى الله ألجأ في تيسير ما قصدت ، وأن يجعله مما به وجهه أردت ، وأن ينفع به كل من وصل إليه ، فالاستعانة به والاتكال عليه ، وهو حسبي ونعم الوكيل.

المؤلف

د . كمال عبد الحميد زيتون

دعاء المعلم

- ربي.. يا من علم الإنسان ما لم يعلم ، اغفر لي أن أعلم ما أعلم ، وما أنت به أعلم.
- ربي .. سامحني لجرأتي في أن أحمل اسم المعلم .
- وهو أسمك النوراني .. جل جلالك .
- وهبنـــي مـــن لدنــك قبســاً من نورك لكي أحب مدرستي من صميم صميمي حباً يملأ كل حواسي ، ويشغل كل إحساسي ، فلا أجد جمال الحياة إلا فيه .. .. في كل الأوقات . في السر والعلن . آناء الليل وأطراف النهار .
- إلهـــي .. يا معلم الكون .. ويا من كرمت الإنسان وخلقته في أحسن تقويم ، اجعل غيرتي وحماسي دائمتين دائبتين .
- واجعل قنوطي ، وخور عزيمتي عابرين .
- خلصـــني يـــا ربي من هذه الرغبة الدنسة في التخفف من أعبائي وأثقالي لكي أتساوى مع الآخرين من غير أولي العزم .
- ربي .. اجعل أمومتي وأبوتي تفوقان كل أمومة وكل أبوة . حتى أحنو على طلابي وأحبهم وأدافع عنهم بوجدان أم لهم ، وبإحساس أب لهم .
- هبني من لدنك منحة الحب لكل طلابي .. أيا كانوا ، وأنى كانوا .
- ربّـــــاه .. أعنـــيّ أن أنظـــم واحداً من طلابي في أكمل قصائدي . وعلى أن أنسجه في أعذب ألحاني .
- ربي .. إنك لا تتخذ من العباد خليلاً .. ولكن اغفر لي أن أناجيك كما يناجي الخليل خليله .
- فمـــن أحب لقاء اللـــه .. أحب الله لقاءه .. وأنا ألقاك في صلاتي ونسكي ومحياي ، وفي كل طفل أعلمه وأنقذه من الظلمات .
- ربي .. قوني وهيئ لي من أمري رشداً .
- لا نصير لي سواك .. ولا معين لي إلاك .
- وعندما يصفو قلبي .. ويرقى إيماني على معارج نورك .
- وتتألق نفسي بحب الحق .. وتقوى طاقتي بالذود عنه .
- فقد أجد نفسي وحيداً وبعيداً . فأنسنـــــي في وحدتي .. وقربني من جلالك.
- فلا أكون وحيداً ولا بعيداً . فبك أكثر ، ومعك أعز .
- ربي .. رصّع نفسي بدرر البساطة وخفض الجناح .
- وهبني العمق ونفاذ البصيرة .. .. .. في التعليم .
- وطهّر نفسي من غواية الغرور .. .. .. في التعليم .
- ومن أباطيل الأباطيل .. .. .. في التعليم .

- وجنبني مغبة قبض الريح .. .. .. في التعليم .
- ومن إيثار العافية والركون إلى الدعة .. .. .. في التعليم .
- ومن الملل والسأم ، ورق العادة والخنوع للدارج وأمر المعلوم .
- خذ بيدي ، وأذن لي في أن أرفع عيني فوق جراحي كل صباح ، وأنا أدخل مدرستي ، فلا أحمل همومي إلى قاعة درسي ، وإنما أحمل همتي .
- ولا أنقــل تفاهاتي وسخافاتي إلى حرم العلم المقدس ، وإنما أطرحها وأرميها حتى لا تفتّ في عضدي ، وتدنس أمانتي فأكون ظلوماً جهولاً .
- ربي .. يدي طرية ندية إن عاقبت .. وقوية سخية إن أعطيت وأثبت .
- وأعنــي أن أنــتهر نفســي .. وأعدلها إن آلمت في تصويبي لأخطاء طلابي إقالة لهم من عثراتهم .
- فلأمــلأ نفســي يــا ربي ، بحبهم وأنا أصحح أخطائهم ، وأهدي من ضل سواء السبيل ، واجعل بناء مدرستي من الأرواح لا من اللبنات والألواح .
- تشع من حيطانها العارية ما فيّ من حماسة وإيمان.
- وأجعل من قلبي حصناً منيعاً صامداً لأحداث الزمان .
- ربي .. أعني على أن يكون ديدني أن أعلم وأحب ..
- بكل حرارة وحماسة وغيرة في هذه الحياة الدنيا .
- واجعــل من تعليمي وحبي شفيعاً لدخولي في ملكوت رحمتك .. يوم لا ظل إلا ظلك .. ..

المحتويات

الموضوع	الصفحات

الموضوع	الصفحات

الموضوع	الصفحات

الموضوع	الصفحات

الموضوع	الصفحات

الباب الثالث : مهارات التدريس

الموضوع	الصفحات

الموضوع	الصفحات

الموضوع	الصفحات

الباب الأول

التدريس وتصميم منظوماته

الفصل الأول

مفهوم التدريس

١- التطور التاريخى لمفهوم التدريس .

٢ - مفهوم التدريس .

أ . المعنى اللغوى لمفهوم التدريس

ب - المعنى الاصطلاحى للتدريس

أولاً : التدريس باعتباره عملية اتصال .

ثانياً : التدريس باعتباره عملية تعاون .

ثالثاً : التدريس باعتباره نقل معلومات .

رابعا : التدريس باعتباره نظاما .

خامساً : التدريس باعتباره مهنة .

سادساً : التدريس باعتباره علمًا أم فنًا .

سابعاً : التدريس بوصفه سبيلا للنجاح .

ثامناً : التدريس باعتباره نشاطًا مقصودًا .

تاسعاً : التدريس باعتباره سلوكًا معياريًا .

عاشراً : نحو تعريف علمى للتدريس .

أهــداف الفصل الأول (مفهوم التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

١- تتبع التطور التاريخي لمفهوم التدريس

٢- تحديد معنى التدريس من خلال معناه اللغوي والاصطلاحي.

٣- مناقشة تعريفات التدريس العشرة

٤- التعرف على المنطلقات الفكرية للتعريفات المختلفة للتدريس .

٥- التوصل إلى تعريف علمي للتدريس.

٦- تحليل المصطلحات المرتبطة بالتدريس .

الفصل الأول

مفهوم التدريس

١ – التطور التاريخي لمفهوم التدريس .

لعل نقطة البدء لتحديد ماهية التدريس قد تتطلب منا تناول التطور التاريخي للتدريس، ففي صباح التاريخ كان المتعلمون أقربَ الناس إلى الحكام والملوك؛ ويرجع ذلك إلى حاجة الدولة القديمة إلى المثقفين والمتعلمين الذين ندر وجودهم، فبدا المتعلم وكأنه ملاك أو إله. ومن هنا أصبح المعلم – مهما يكن بعيداً – قبلةً من يبغي التقرب إلى الحكام، أو من يطمع في الحكم والسلطة، فاهتم الجميع بالتعليم والتعلم للوصول للحكم، وعلى الرغم من أن التدريس سلوك قديم مارسه الإنسان منذ القدم، فإنه لم يظهر في الغرب كمهنة رسمية معترف بها وبخصائصها الحاضرة إلا مع بداية القرن الثامن عشر عندما بدأت سلطة الكنيسة تنحسر عن شئون المجتمع الدنيوية. لكن الأمر اختلف في الشرق، فإن مهنة التدريس ظلت محصورة على رجال الدين وموجهة نحو الأمور الدينية حتى بداية القرن الحالي، حيث أخذ التدريس – بوجه عام – ومدارسه ومعلميه – بشكل خاص – يتصفون بالتخصصية والاستقلال التدريجي عن السلطة الدينية المباشرة. ومهما يكن من أمر، فقد انحصر التدريس بمعناه المنظم على إعداد المحاربين وتدريبهم على فنون القتال، وخير مثال على ذلك التعليم الآشوري والإسبارطي. أما في الصين القديمة فقد ركز التدريس على إعداد الكُتّاب والموظفين الصالحين للمجتمع وإداراته المدنية المختلفة.

ومع إطلالة القرن السادس قبل الميلاد، تحول اهتمام التدريس إلى وجهة أخرى هي تدريب القادة وإعدادهم ، كما كان الأمر في التعليم الأثيني الذي تميز – بحق – بهذه الوظيفة وركز على تحصيلها، وفي الهند ركز التدريس بدرجة رئيسية على تعليم المعتقدين والعلماء والدعاة لتحقيق غرضين رئيسين هما: صلاح الفرد ونجاته في الدنيا، والغرض الثاني هو قبوله في الحياة الآخرة (والكلام هنا متحفظ عليه عند الهندية واليهودية).

وعندما شعر الأوروبيون بالحاجة لدراسة علوم الأمم الأخرى وحضاراتهم، اهتموا بالتدريس؛ وذلك لتعليم الأفراد وإعدادهم كعلماء حتى يكونوا قادرين على

البحث والتقصي في إنجازات اليونانيين، والعرب المسلمين (٢٢: ١١) (*) للاستفادة منها في تطوير الفكر والحياة الأوربية، مما تبلور من جراء هذا التدريس حشد لا بأس به من العلماء الذين أخذوا على عاتقهم ابتكار العديد من النظريات والإجراءات التربوية والنفسية التي تناولها المربون واستفادوا منها في تطوير التربية وتحسين ممارساتها ونـتائجها، ومن أمثلة علماء التدريس في عصر النهضة والقرون القليلة التي تلته: "ماروجراسـكان" Marograskan ، و "جـون لوك" John Look و "كومنيوس" Komenyous و "روسـو" Rosso و: "بسـتالوزي" Bestalozy و "فـروبل" Frobel و"هربارت" Herbart، وغيرهم.

ومن أمثلة علماء التدريس في عصر الإسلام:

- الخليل بن أحمد الفراهيدي : أشهر كتبه "معجم العين".
- ابن سينا: الذي اعتمدت عليه أوربا في دراسة الطب.
- ابن خلدون: رائد علم الاجتماع.
- أبو بكر الرازي: وكان من البارزين في الطب، والصيدلة وقد عرفت أوربا عنه أثر الجراثيم في نقل الأمراض.
- أبو حيان التوحيدي.
- الإمام أبو حنيفة النعمان بن ثابت، صاحب أشعر المذاهب الفقهية.
- ابن رشد : في مجال الفلسفة، فلم تعرف أوربا الفلسفة القديمة إلا عن طريق الفلاسفة المسلمين.
- الإمام ابن القيم : صاحب كتاب "الطب النبوي".
- ابـن هشـام اللغوي : الذي قال عنه ابن جني : إنه أعلم أهل الأرض في النحو.
- حجة الإسلام الإمام أبو حامد الغزالي صاحب كتاب "إحياء علوم الدين".
- ابـن مالك: جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي (صاحب الفقيه ابن مالك).
- الجاحظ : وهو أول متحدث في البلاغة.
- الإمام محمد عبده : الذي أسس مع أستاذه مجلة "العروة الوثقى".

(*) الرقم الأول يشير إلى المرجع، والرقم الثاني يشير إلى رقم الصفحة.

ومع إطلالة القرن العشرين، بدأ التركيز على الطفل واهتماماته ورغباته يظهر جلياً في التربية الرسمية على شكل مدارس ووسائل تعليمية مميزة، حين قام "ديوي" Dewey بالإفادة من تعاليم وفلسفات من سبقه من أمثال "روسو" و"بستالوزي" و "فروبل" وغيرهم وخاصة ما يتعلق منها بنمو الطفل، مترجماً إياها إلى مدارس وفلسفة تربوية حديثة سادت ـــ دون منافسة ـــ عالم التربية بشكل عام حتى منتصف القرن الحالي.

والتدريس الذي تطور تدريجياً عبر العصور حتى وصلنا بصيغته الحديثة، هو في نفس الوقت علم تطبيقي انتقائي، أخذ من العلوم الأخرى كالاجتماع والفلسفة والمنطق والعلوم الطبيعية وعلم النفس التربوي كثيراً من مبادئه وإجراءاته فنتج عن هذا كله أن تميز بطبيعة خاصة.

٢ – مفهوم التدريس :

لعل عنوان هذه الفقرة ينم عن أن التدريس له مفاهيم عديدة، وتعريفات متنوعة، ومع أن لفظ "التدريس" من أكثر الألفاظ شيوعاً واستعمالاً في الحياة العملية والاجتماعية، حيث انتشر التعليم لدى جميع فئات المجتمع وطبقاته، وزاد إقبال الناس عليه وصار يقام في مؤسسات كثيرة ومختلفة، وبوسائل متنوعة ومتباينة، ومع ذلك فلو سألت عن معنى "التدريس"، لوجدت إجابات متعددة ومتفاوتة، ولكنها جميعاً لا تزيد على أنه "عملية إيصال المعلومات إلى أذهان الدارسين". و هذا المعنى صحيح ولكنه لا يعتبر المعنى العلمي الدقيق، ومثله في ذلك مثل اتفاق أكثر الناس على أن معنى "الصلاة" عملية الاتصال بالله ﷻ، بينما هي في التعريف العلمي "أقوال وأفعال مخصوصة، مفتتحة بالتكبير ومختتمة بالتسليم". لذا كان لابد من تحديد معنى التدريس تحديداً علمياً دقيقاً.

فتحديد معنى " التدريس " أمر ضروري؛ حيث يحتاجه المدرس الذي سيقوم بعملية التدريس، والتلميذ الذي سيشاركه فيها، والمدير الذي يشرف على المؤسسة التي يتم فيها التدريس، وقد يكون من واجباته معرفة هل يقوم كل مدرس لديه بعملية التدريس؟ أم لا، والموجه الذي يتعلق عمله بتقويم عملية التدريس ليحدد نقاط القوة والضعف في عمل المدرس، أو ليصدر حكماً في مدى صلاحية المدرس لعملية التدريس ... إلخ ، ويحتاج إلى مفهوم التدريس قبل كل من سبق طالبُ الجامعة أو كليات المعلمين، وجميع من يعد نفسه لعملية التدريس اقتداءً بالرسل

والأنبـياء علـيهم السـلام "إن الله عـز وجل لم يبعثني معنفاً، ولكن بعثني معلماً وميسراً".

ومن ثمَّ كان من الضروري توضيـح معنى التدريس وتحديده، وذلك لأن مـن المتفق عليه أن لفكر المدرس التربوي أثراً في عملية اختيار "طريقة التدريس" ومكوناتهـا، لأن المدرس الذي يعتقد أن "التعليم" هو: "مجرد نقل للمعلومات"، وأن الـتدريس يعنـي: "عملـية إيصـال المعلومات إلى أذهان الدارسين" سيجعل نفسه مسيطراً على الموقف التعليمي، فينفرد بالضبط والتحكم (٢٠ : ١٥ – ١٧) . ويستغل ببذل النشـاط والفاعلية، ويؤكد على أهمية الكتاب المدرسي والمادة الدراسية فيه، ويعتمد علـى أسلوب الإلقاء والتلقينْ ويبتعد عن كل الأساليب التي تتطلب الفاعلية والنشاط مـن الدارسـين ... إلـخ . بيد أن المدرس الذي يعتقد أن "التدريس عملية تفاعل وتوجـيه، وممارسـة مناشط متعددة تعتمد على فاعلية الدارسين وجهودهم وتوجيه المـدرس وإرشـاده؛ لأن "الـتعلم" لديه تعديل للسلوك من خلال الخبرات التي تهيَّأ للدارسـين أو يمرون بها، لابد وأن يعتقد أن " دوره في عملية التعلم – التدريس – ينحصـر في قيامه بدور العامل المساعد، موجهاً لها، مخططاً لمثيراتها ..."، ولذا لابـد أن يحـدد الأهداف التي ينبغي أن تُحقق، والمناشط التي سيقوم بها الدارسون لتحقـيقها، وما يمكن أن يستثير فاعلية الدارسين ليقوم به، أو يوجه إليه، من وسائل معيـنة سـمعية أو بصرية، أو سمعية بصرية معاً، أو رحلات وزيارات ...إلخ ، ولابـد مـن تحديـد التوجيهات اللازمة عند ممارستهم كل نمط ليسيروا في الاتجاه الصـحيح، أو لوقايـتهم من الوقوع في الأخطاء الفادحة وغير ذلك، وهذا يعني أن المـدرس سيترك طريقة التدريس القائمة على الإلقاء والتلقين، وحصر المعلومات فـي الكتاب المدرسي المقرر، بل ولابد أن توزع المناشط على جميع الدارسين، مع مـراعاة الفـروق الفردية في الأهداف والاستعداد والذكاء، والمشكلات، وما يستثير الفاعلية والنشاط (٢٠ : ١٧ – ١٨) .

وقـد أدى التطور في مجال التدريس وتزايد حقائقه كماً وكيفاً ، إلى تداخل مصـطلحا تـه وعـدم وضـوحها لرأى متخصصين كثيرين، سواء على مستوى الممارسـة أو علـى مسـتوى البحث والتنظير؛ ومرجع ذلك لتعقد ظاهرة التدريس واخـتلاف التوجهات البحثية حولها. فقد برزت عدة مصطلحات لتعكس طبيعة هذا الاخـتلاف ، ففـي مجال إعداد المعلم برز مصطلح "مهارات التدريس" ، و" أنماط

التدريس" ، وفي مجال التعامل مع التلميذ ظهر مصطلح "استراتيجيات التدريس"، وفي مجال التعامل مع المادة الدراسية ظهر مصطلح "مداخل التدريس"، و "نماذج التدريس" و"طرق التدريس"، وفي مجال بيئة التعلم كان مصطلح "مناشط التدريس"، و "وسائل التدريس" و "مواد التدريس"، كما ظهر واضحاً التداخل بين مصلحي "التدريس" و "التعلم" (٣٧ : ١١ - ١٣) .

وقد بذلت جهود عديدة من قبل متخصصين في التربية في محاولاتهم للبحث عن تعريف للتدريس، وكشف أنماطه المتعددة؛ وذلك لإيجاد قاعدة تربط تلك التعريفات. ويمكن تحديد مفهوم التدريس من خلال مجموعة من العناصر ممثلة في معنى التدريس لغوياً، والمعنى الاصطلاحي له من خلال مجموعة الكتابات التي تناولته. ونتناول عرض هذه العناصر تفصيلاً على النحو التالي :

أ - المعنى اللغوي للتدريس :

بادئ ذي بدء لكيْ نعرف التدريس لغوياً يجب أن نعود لأصل الكلمة من خلال الأصل المعجمي في اللغة العربية، فالتدريس من درس، فيقال: " دَرَسَ الشيء ـ يدرسه درساً ودراسةً، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، وقيل: درست أي قرأت كتب أهل الكتاب، ودارستهم: ذاكرتهم، ومنه دَرَسْتَ ودرُسْتَ، ويقال: دَرَسْتُ السورة أو الكتاب أي: ذللته بكثرة القراءة حتى حفظته" (٢ : ٧١) .

هذا وكلمة التدريس مشتقة من الفعل دَرَّسَ، و "دَرَّسَ الكتاب: قام بتدريسه، وتدارس الشيء أي: درسه وتعهده بالقراءة والحفظ، ومنه الدرس: وهو المقدار من العلم يدرس في وقت ما، والجمع دروس" (٢٩ : ٢٢٥) .

ويقال أيضاً: "دارست الكتب وتدارستها وادّارستها ؛ أي : درستُها، وفي الحديث الشريف: "تدارسوا القرآن"؛ أي: اقرءوه وتعهدوه لئلا تنسوه" (٢ : ٨٠) .

ولقد وردت هذه الكلمة ببعض مشتقاتها في القرن الكريم ست مرات (٢٣ : ٣٢٥)،وذلك في قوله ﷻ: "**وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ**" (الأنعام ، ١٠٥). "وقيل:درست: أي قرأت الكتب على أهل الكتاب، ويقال:درس الكتاب إذا أكثر قراءته، وذلك للحفظ، وأصله من درس الحنطة يدرسها درساً ودارساً إذا دارسها" (٧ : ١٨٦). وهنا ذكرت بصيغة الماضي، وقد أسند إلى الماضي واو الجماعة في قوله ﷻ : "**وَدَرَسُوا مَا فِيهِ**" (الأعراف ، ١٦٩)، قيل: "درسوا ما فيه: قرءوا ما

فـــي الكتاب، وهو التوراة، وتدبروه مراراً" (٧ : ٧٤١) . أيضاً ورد المصدر من كلمة الـــتدريس فـــي قولـــه ﷻ : **"وَإِنْ كُنَّا عَنْ دِرَاسَتِهِمْ لَغَافِلِينَ"** (الأنعام ، ١٥٦) ، وجاء المضـــارع منها في قوله ﷻ : **"وَبِمَا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ"** (آل عمـــران ، ٧٩)، وقوله ﷻ : **"وَمَـــا آتَيْنَاهُمْ مِنْ كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا"** (سبأ ، ٤٤) ، أيضاً في قوله ﷻ : **"أَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ"** (القلم ، ٣٧) ، وقيل:تدرسون أي تقرءون فيه (٧ : ٢٢٧).

ولـــم يقتصر ذكر الكلمة ومشتقاتها في كتاب الحق ﷻ ، بل امتد إلى سنة رسوله ﷺ : فقد روى عن أبي هريرة-رضي الله عنه-قوله: قال رسول اللـــه ﷺ: ***"ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم، إلا نزلت علـــيهم الســـكينة وغشيتهم الرحمـــــة ، وحفتهم الملائكـــــة، وذكرهـــم الله فيمن عنده"*** (١ : ٣٥١).

أمـــا إذا انتقلـــنا مـــن اللغة العربية إلى الإنجليزية، نجد أن كلمة التدريس وردت بمعـــنى (مهنة) التعليم أو التدريس، أو مذهب، أو تعاليم" (٣٠ : ١٢٤٩)، وكذلك تعـــنى: "إرشـــاد الإنســـان بالتعليمات أو المعلومات المتنوعة في المعاهد التعليمية بواســـطة المعلـــم" (٣٠ : ٥٨٨)، وكذلك وردت بمعنى "ما يتم تعلمه من المبادئ" (٣١ : ١٢٢٧)،وبالنظر إلى معنى كلمة Teach نجدها تعني "درس، لقن" (٣٠ : ٣٩٩)، ويقال: "درس: علـــم" (١٠ : ٥٤١)، أي أنهـــا تعني: يشرح ويبين ويقدم دروساً في مكان ما. ونجد أن كلمة Teach لها عدة معانٍ؛ منها (٣٠):

١- إعطاء تعليمات.

٢- توصيل شيء ما "مهارة ـــ معرفة".

٣- فعل شيء ما لكسب الرزق.

٤- وضع شيء ما كحقيقة أو قاعدة.

٥- إقناع شخص ما بفعل شيء عن طريق العقاب أو الخبرة.

٦- تعليم شخص ما التعليمات الخاصة بعمل شيء معين.

وهناك استخدامات عدة لكلمة Teach فإما أن تكون بمعنى:

- ❑ Educate وتشـــير إلـــى تطـــور شـــامل في معلومات الشخص، وخاصة في المدارس والجامعات.

- Teach تشير إلى مادة أكاديمية أو مهارة معينة، وتستخدم في المواقف الرسمية وغير الرسمية.
- Coach وتستخدم في التعليم غير الرسمي.
- Train وتعنـــي تحقــيق نتــيجة مطلوبة في سلوك أو في مستوى أو مهارة أو مقدرة جسمانية.
- Instruct وتعني إعطاء معلومات أو معرفة خاصة لمجموعة تحت التدريب.

ومــن المفــيد فــي هذا الصدد الإشارة إلى ما يسمى بالتعريف الوصفي للتدريس (*) Descriptive Definition الذي اتخذه "دنكن" Dunkin وهو يؤكد على الاســتخدامات الأولية للكلمة، فإذا ما استخدم المصطلح لبيان أشياء محددة، وأحداث بعينها، وهي أن يغطى التعريف تلك الاستخدامات.

ولكلمــة "الــتدريس" تــاريخ عميق تباينت مدلولاته من زمن لآخر، فلو استعرضــنا المعاني المرتبطة بكلمة التدريس سنجد لها ارتباطا مبكرا بكلمة التعلم Learn،كمــا ورد فــي إحدى مسرحيات شكسبير Shakespeare ، وهي مسرحية العاطفة The Tempest، وذلك على لسان إحدى شخصياته "كليبان" Caliban؛ حيث يدعو فيها ويهتف قائلاً: "أنت تعلمني اللغة وفائدتها، وأن أعرف أن اللغة تستخلص منك بتدريسك لغتك لي"، فقد استخدم لفظتي التعلم والتدريس لتعنيا شيئاً واحداً.

وقــد رجع " بريف " Brief إلى تاريخ هاتين الكلمتين وصولاً لمعنييهما ، فبيــن أن كلمــة التعلم Learn قد أتت من الوسط الإنجليزي Lernen والتي تعنى " التعلم أو التدريس " وقد اشتقت من كلمة Lernen من الانجلو – ساكسون Anglo Saxon← Lernian ، قاعدتــه Lar وجذره Lore، ويعني Lore أصلاً التعلم أو التدريس، ولكنه أصبح الآن يعني القيام بالتدريس وبخاصة للحقائق المتعارف عليها والمعتقدات. أي أن للكلمتين أصلاً واحداً اشتقتا منه.

وبالبحث عن مشتقات كلمة "التدريس" في اللغة الإنجليزية القديمة، نجد أنها انحدرت من كلمة Taecan المنحدرة بدورها من كلمة Taikjan، وهذه الكلمة جذرها Teik، يعنــي "أن تبيــن" To Show. وبفحــص مدلول كلمة "تدريس" واشتقاقاتها

(*) التعريف الوصفي Descriptive Definition يعرف في علم المنطق بأنه : وصف الشيء من خــلال صــفاته الأساسية أو الجوهرية أو الذاتية التي تشكل حقيقته الثابتة ، وأن هذه الحقيقة لا تتغير ولا تفارق الشيء أبداً.

اللغوية، نجد أنه لكي تقول إنك تدرس، فهذا يعني أنك توضح شيئاً ما لفرد معين من خلال رموز أو إشارات باستخدامك إياها تستدعي استجابات عن الأشياء والأشخاص والملاحظات والنتائج وما إلى ذلك، أي يرتبط "التدريس" – اشتقاقاً – بالوسط الذي يحدث فيه.

ومما لاشك فيه أن التعريف الوصفي للتدريس في القرن الخامس عشر يختلف عما هو عليه الآن؛ فقد صيغ التعريف الوصفي من مظاهر عدة، فلكي تقول إنك تدرس فهذا يعني أنك تقدم معرفة، أو أنك تخبر إنساناً معيناً بكيفية عمل شيء ما، أو تقدم درساً في موضوع معين.

معنى هذا أنه يمكن تحديد التعريف الوصفي للتدريس على أنه: توصيل (إبلاغ) Imparting المعرفة أو المهارة. وفي الحقيقة فإن كلمة "توصيل" أو "إبلاغ" في حد ذاتها يكتنفها الغموض؛ فقد تعني في سياق ما المشاركة، وذلك كقول أحدنا: إنه لكي يدرس، فإن عليه أن يشارك بخبراته، كما قد تعني في سياق آخر توصيل المعلومات من قبل المحاضر (٣٦ : ١١ – ١٢).

ب – المعنى الاصطلاحي للتدريس :

مما لاشك فيه أن مفهوم التدريس – شأن أي مفهوم آخر – قد تعرض لآراء واتجاهات متباينة، ويرجع السبب في ذلك إلى وجود أكثر من اتجاه بين التربويين الذين حاولوا تعريفه، فلكل منهم منهجه الخاص به، الأمر الذي ترتب عليه إعطاء مفاهيم ومسميات مختلفة له.

فبعد معرفة معنى التدريس لغوياً مع الإشارة للمعنى الوصفي ننتقل إلى التعريفات المختلفة للتدريس. فمعظم الباحثين في هذا المجال يفتقدون وجود معيار موحد يمكن الاعتماد عليه في تعريفهم التدريس، والواقع أن هناك أسساً تركزت حولها تعريفات التدريس، لعل أهمها:

- ☐ التدريس باعتباره عملية اتصال Teaching as a Communication
- ☐ التدريس باعتباره عملية تعاون Teaching as a Co- Operation
- ☐ التدريس باعتباره نقل للمعلومات Teaching as a Transformation
- ☐ التدريس باعتباره نظام Teaching as a System
- ☐ التدريس باعتباره مهنة Teaching as a Career
- ☐ التدريس باعتباره علماً أم فناً Teaching Science or Art

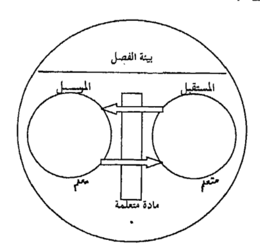
- ❑ التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح Teaching as Success
- ❑ التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً Teaching as Intentional Activity
- ❑ التدريس باعتباره سلوكاً معيارياً Teaching as Normative Behavior
- ❑ التعريف العلمي للتدريس Scientific Definition of Teaching

لـذا سنحاول كشف ملامح التعريفات السابقة وإيضاح مضمونها وفحواها لكي نصل للتعريف العلمي للتدريس، وذلك على النحو التالي:

أولاً : التدريس باعتباره عملية اتصال :

سنلاحظ في هذا الصدد أن كثيراً من الباحثين في مجال التدريس لهم آراء عديـدة تشير إلى أن التدريس عملية اتصال؛ ومن هذه الآراء وجهة نظر تقول: "إن التدريس عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ، يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخـبرات التعليمـية المطلوبـة، ويستخدم طرقاً ووسائل تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركاً فيما يدور حوله في الموقف التعليمي " (٢٨ : ٦).

ويـتفق مع هذه النظرة السالفة القول:إن التدريس "عملية اتصال بين معلم ومـتعلم، يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينة إلى المتعلم في أحسن صورة ممكنة" (١٧ : ٧)، ويمكن فهم التدريس على أنه عملية اتصال من خلال الشكل رقم (١-١) التالي عرضه :-



شكل رقم (١-١) يوضح التدريس كعملية اتصال

فمـن هـذا الشـكل يتضـح لـنا أن التدريس عملية اتصال بين المرسل والمسـتقبل، لكـن هل التدريس عملية اتصال فقط من شأنه إيجابية المعلم، وسلبية المتعلم المستقبل للمعلومات؟.

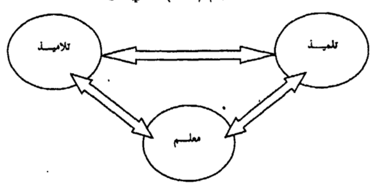
ثانياً : التدريس باعتباره عملية تعاون :

اتجهــت بعض التعريفات الحديثة للتدريس إلى الربط بين التدريس وتفاعل التلامــيذ فــي الفصل، ومن هذه التعريفات: "أن التدريس يقصد به معاونة الأطفال والشــباب على تعديل طرق تفكيرهم وشعورهم وأفعالهم. ووسائل المدرس في هذا هي ذخيرتــه من الخبرات السابقة ، وقدرته الفعالة على إحداث التعديل المطلوب" (١٢ : ٢٧).

وثمــة باحثون كثيرون ممن يؤيدون ذلك التوجه يرون أن التدريس سلوك اجتماعــي؛ حيــث لا ينشــأ الــتدريس في فراغ، بل له مجالاته المتمثلة في المعلم والمــتعلم وموضوع التعلم وبيئة التعلم (٢١) ، وهناك تعريف آخر يعرف " التدريس بأنــه العملية التي يتوسط فيها شخص هو المعلم بين شخص آخر هو المتعلم ومادة علمية أو جانب معرفي ما لتيسير عملية، ويتضمن التدريس كل الظروف والإمكانات التــي يوفــرها المعلم في موقف معين ، والإجراءات التي يتخذها بمساعدة التلاميذ لتحقيق أهداف محددة لهذا الموقف " (٣).

وهناك وجهة نظر أخرى التدريس لديها: موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسـيين همــا المعلم والمتعلم، وحدوث تعاون بينهما لإكساب المتعلم مجموعة من المعارف، والاتجاهات والمهارات التي تؤدى بدورها إلى تعديل سلوكه، وتعمل على نموه نمواً شاملاً متكاملاً" (٢٥).

ونخلــص مما سبق إلى أن التدريس عملية تعاونية، قد يجري التفاعل فيها بيــن معلــم وتلميذ، أو معلم وتلاميذ، أو بين بعض التلاميذ وبعض، بإرشاد المعلم. ويظهر ذلك واضحاً من الشكل رقم (١-٢) التالي عرضه :



شكل رقم (١-٢) أشكال التعاون في بيئة الفصل

ثالثاً : التدريس باعتباره نظاما :

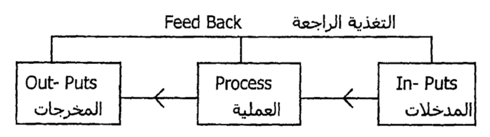
يـرى أصـحاب هـذا التوجه أن : التدريس نظام (*) متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته المتمثلة في (٢٨ : ٧):

١- المدخلات : (المعلم، التلميذ، المناهج الدراسية، بيئة التعلم).

٢- العمليـات : (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم).

٣- المخرجات : (التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية التلاميذ).

ويـتفق بعض التربويين على أن التدريس يعبر عن مفهومه كمنظومة كما هو موضح بشكل رقم (١ -٣) التالي عرضه :



شكل رقم (١-٣) التدريس كمنظومة

وقد حاولت بعض الأدبيات وضع توصيف للتدريس من منظور النظم (**)، وذلـك علـى أنـه "نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدى إلى تعلم ونمو التلاميذ في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يحتوى على مجموعة من المناشط الهادفة التـي يقـوم بها كل من المعلم والمتعلم. ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة: معلم، ومـتعلم، ومـنهج دراسي، وهذه العناصر ذات خاصية ديناميكية. كما أنه يتضمن نشـاطاً لغوياً يؤدي دور وسيلة الاتصال الأساسية بجانب وسائل الاتصال الصامتة. والغاية من هذا هي إكساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة" (١٦ : ٥٩ ـــ ٦٩) .

(*) يأتي توضيح التدريس كنظام متكامل تفصيلا في الفصل الثالث.

(**) يأتي توضيح مدخل النظم في الفصل الثالث.

رابعاً : التدريس باعتباره نقل معلومات :

من خلال ملاحظة السلوكيات التدريسية الشائعة لدى معلمين كثيرين، نجد أنها في كثير من الأحيان تقوم على تصور مفاده أن التدريس نقلُ محتوى من المعلم إلى المتعلم، وهذا ما حدا ببعض هؤلاء إلى تعريف التدريس بأنه "عملية نقل لمادة المتعلم". فمنهم من ذهب إلى أن التدريس عملية اجتماعية يتم خلالها نقل مادة التعلم سواء كانت هذه معلومة، أو قيمة أو خبرة لمستقبِل هو التلميذ ، أو أنه "تزويد الطفل بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيراً عملياً، شرط أن تكون المعرفة متفقة مع الهدف المنشود" (١٣ : ٢٠ — ٢١) .

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن التدريس هو العملية المنظمة المتعمدة التي يجري فيها تعلم الطلاب خبرة ما، وما يتضمنه ذلك من تقديم للمعارف والمعلومات ، أو تبسيط وشرح لها بقصد تنمية الطلاب فكرياً وثقافياً ؛ واجتماعياً، (٢٦ : ٤٠ - ٧٠)، وتجدر الإشارة إلى أن" أن التدريس ليس عملية نقل فقط، بل عملية ذاتية تتجلى فيها شخصية المعلم – إلى أبعد حد – وتلعب فيها ذاتيته دوراً عظيماً " (١٢ : ٥).

ومن مجمل الآراء السابقة، يتضح لنا أن التدريس ليس نقلاً للمعلومات فقط، بل هو عملية ديناميكية متعمدة يحدث فيها اتصال وتعاون لإكساب المتعلم خبرة هادفة.

خامساً : التدريس باعتباره مهنة :

إن التدريس لا يعني نقل المعلومات أو توصيلها إلى الناشئين من الأجيال البشرية عن طريق المعلمين فحسب، لكنه مهنة يحتاج من يقوم بها إلى إعداد جيد، فهي ليست مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، لكنها مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته، وفن له مواهبه، وعملية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات، وعملية بناء وتكوين الأجيال المتعاقبة والحقب المتلاحقة" (١٥ : ١٧) .

وهناك وجهة نظر تقول: "إن التدريس مهنة خلاّقة، تختلف الأساليب فيها، وتعتمد اعتماداً كبيراً على كل من المدرس والمتعلم" (٩ : ١٩١ - ٢٢٩) . لكن من يقوم بهذه المهنة؟، هناك وجهة نظر إغريقية قديمة تقول: إن "التدريس مهارة في دم كل

الناس، وليست مقصورة على أناس معينين" (٢٤ : ٩١ - ١٠٥) . لكنه قول غير منطقي؛ حيــث لا يمكن أن يتساوى من يُعد إعداداً سليماً مهنياً أو تربوياً لمهنة التدريس، مع فرد لم يدخل الإعداد المهني إلا في حالة واحدة، وهي أنه قد يعتمد على التعلم الذاتي والاجــتهاد الشخصـــي، وهذا نادر الحدوث. فالتدريس،كمهنة، له أصوله وعلى من يقوم بها أن يعرف هذه القواعد أولاً، وله أيضاً متطلبات مهمة يجب مراعاتها، ومن أهمها (١٥ : ١١ - ١٣) :

١- معرفة أساسيات التربيـــــــــــــة وأصولها.
٢- التطعيم الثقافي أو الفكري وما يدور في المجتمع.
٣- معرفة أنظمة التعليم ومراحله وأهداف كل منهـــا.
٤- معرفة وسائل التعليم في دول العالم المعاصـــــر.
٥- معرفة الأسس التي تقوم عليها المناهج الدراسيـــة.
٦- معرفة الأسس النفسية التي تقوم عليها جماعة التدريس.

فعـــندما يصـــبح الإنسان عضواً في مهنة تقع عليه مسئولية النهوض بهذه المهنة. وأحياناً قد يجد أصحاب المهنة صعوبة في التفرقة بين واجباتهم المهنية وبين حياتهم الشخصية، والأنشطة والأعمال التي تقتضيها المهنة ذاتها. ولعل هذا التفاني هو أحد المميزات الخاصة بالإنسان المشتغل بالمهنة، ويجدر الاعتراف أن متطلبات الدخـــول فـــي مهنة التدريس لم تكن دائماً على نفس المستوى المطلوب توافره في المهـــن الأخـــرى. فضلاً عن وجود مدرسين ليسوا على مستوى السلوك المنشود، وكذلك وجود بعض الأفراد الذين يستخدمون التدريس كخطوة أولى للدخول في مهمة أخـــرى. ومع هذا ينبغي أن تؤثر تلك النواحي على مكانة مهنة التدريس" (٩ : ١٩١ - ١٩٢) .

ويـــنزع أصحاب تعريف التدريس السابق إلى التركيز على الأعمال التي يـــتكون منها، فبعضهم يصف التدريس بأنه مجموعة المناشط والإجراءات التي يقوم بهـــا المعلم والتي تظهر نتيجة التعلم الذي يحققه المتعلمون ، في حين يرى آخرون أنـــه "مصطلح يعبر عن عملية استخدام بيئة المتعلم وإحداث تغير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها؛ بحيث تستحث المتعلم وتمكنه من الاستجابة أو القيام بعمل ما" (١٤ : ٦).

وهـناك وجهــة نظر أخرى ترى أن التدريس "عملية يمارسها المعلمون داخـل البيـئة المدرسـية حيث يلتزم المعلم سلوكا معينا، ويهيئ الظروف المتاحة لتحقيق النتائج المرغوب فيها لدى المتعلم" (٣٦ : ٤٩). ويتفق مع وجهة النظر السالفة القول: بأن التدريس عملية استخدام بيئة التعلم، وإحداث تغير مقصود فيها عن طريق تنظـيم أو إعــادة تنظـيم عناصــرها ومكوناتها، بحيث تستحث المتعلم وتمكنه من الاستجابة في ظروف معينة، وزمن محدد لتحقيق أهداف مقصودة" (٨ : ٣٥٣ - ٣٥٤)، أو أنه عملية وضع خطة لاستخدام عناصر البيئة للمتعلم، بحيث تدفعه للاستجابة في مواقــف معينة تحت ظروف معينة من أجل إكسابه خبرات محددة وإحداث تغيرات في سلوكه أو أدائه وتحقيق الأهداف المنشودة (٥ : ٣٧) .

ولكــنَّ هناك رأيا مغايرا مؤداه أن التدريس "هو الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبــق تحديدها" (٤ : ١٠)، وهناك وجهــة نظــر أخرى ترى أن "التدريس ليس من المحاولات العشوائية أو الأعمال الارتجالية التي تؤدي على أي صورة دون ارتباط بقاعدة، أو التقيد بنظام، لكنه عمل فني تغلب عليه الصبغة الفنية" (١٥ : ١٧).

وخلاصة الآراء السابقة أن التدريس عملية تتكون من سلوكيات ومهارات محددة تهدف إلى تحقيق التعلم، لكنها ليست مجموعة أعمال يؤديها المعلم بأي كيفية، بل إن الوعي مصاحب تلك السلوكيات، وهذه المهارات هي التي تميز تلك المهنة.

سادساً : التدريس باعتباره علماً أم فنياً :

إذا تســاءلنا أيدخل التدريس في دائرة العلم؟، أم ينتمي إلى أسرة الفنون؟، فإنه لجدير بنا أن نتساءل عن وضع التدريس من العلمية والفنية. ولذا ينبغي توضيح خصائص العلم والفن. فالعلم في رأي "جيمس كونانت" "سلسلة مترابطة من المفاهيم والـنظم الإدراكــية التــي نُمِّيَت نتيجة التجربة والملاحظة، وهي صالحة لتجارب وملاحظات مستقبلية" (١٩: ٧٥).

وقد وردت التعريفات عديدة نظرت إلى العلم بوصفه نتيجة؛ حيث ركزت على بنية العلم من حقائق ومفاهيم وعلاقات ونظريات، منها ما ينظر للعلم على أنه طــريقة أو مــنهج للبحــث مركزين على العمليات العقلية التي تمارس وصولاً إلى

الإجابة عن التساؤلات والأسئلة البحثية التي يثيرها الباحثون، محاولين اختبار صحة فروضــــهم، وهـــناك مـــن جمع بين البنية والمنهج، وقد قسمت العلوم بناء على هذه التصورات إلى: العلوم الطبيعية مثل:النبات والحيوان، والعلوم الفيزيقية مثل:الفيزياء والكيمـــياء، والعلـــوم الاجتماعـــية مثل:علم النفس والسياسة، والعلوم التطبيقية مثل الهندسة.

أمـــا الفن فقد اشتق من كلمة Arts في اللغة اللاتينية والتي تعني المهارة، وتعريفات هذا المفهوم تركز على أنه جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صناعة، كما أنه جملة الوسائل التي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف وبخاصة عاطفة الجمـــال كالتصـــوير والموســـيقى والشـــعر، إضافة إلى أنه مهارة يحكمها الذوق والمواهب. ويمكن اختصاراً عرض ما ورد حول هذا المفهوم (٢٨ : ٣٨٢) :

١- الفن هو تطبيق المهارة والخيال الإبداعي لإنتاج أجمل الأشياء.
٢- نشاط شخصي يقوم به كل من يعمل في مجال الفنون المختلفة.
٣- أعمال يتم إنتاجها من خلال النشاط الإبداعي .
٤- اجتهاد أو مهارة شخصية لمسايرة الطبيعة .

ولكي نحكم على عمل ما بأنه فن، فإنه لابد من وجود عناصر مهمة وهي: المهارة، والذوق، والخيال الإبداعي، والنشاط الشخصي، والموهبة ... إلخ.

وعلـــى ضوء ما سبق حول تعريف كل من العلم والفن يجدر بنا التساؤل هل التدريس علم أم فن ؟ لقد أثار بعض منظّري التدريس جدلاً حول كون التدريس علماً أم فناً، ومن أشهرهم "هيت" Highet، و "جيج" Gage، و "جالهر" Gallagher. "فهيت" يرى أن التدريس فن وليس علما؛ لأنه يشمل الإنسان بمشاعره وقيمه التي يمكـــن القول بوقوعها خارج نطاق العلم، حتى وإن طبقت الطرق العلمية في تقصي ظواهره وطباعه (٣٥).

أمـــا بالنســـبة لـــ "جيج" فإن الموضوع عنده ليس هل هو التدريس علم أم فن؟ بقدر ما هو محاولة لتطبيق بعض الطرق العلمية للوصول إلى فهم أكبر لعملية التدريس، وقد اعتبر أن المناشط الفنية لها نظام أصيل ومرتب بحيث يجعلها مناسبة للتحليل والتقصي العلمي" (٣٢).

أمــا "جالهــر" فلــيس لديــه شك في أن التدريس فن، وقد قارن التدريس بالجراحة فوجد أن كثيراً من الناس قد يموتون إذا نظرنا للجراحة على أنها فن أكثر من كونها علماً. وقد علق على تصنيف الشيء كفن، ورأى أن هناك معنيين ضمنيين للشــيء حــتى يمكــن أن يطلق عليه فناً، فالقليل من الناس من يمتلكون المهارات المطلوبة لكي نطلق عليهم أنهم " فنانون "، وحتى الفنانين قد وجدوا أنه من الصعب علــيهم وصــف فنهم، إذا يتفوق الكثير منهم بتقليد نماذج معينة وتمثيلها. كما يرى "جالهــر" أن الــتدريس يتطلب إزالة بعض الغموض حوله، وذلك بتطبيق الدراسة العلمية المنظمة لأبعاده المتعددة (٣٢ : ٧٤ ــــ ١٠٨).

وقــد وافق "جيج" أخيراً على اعتبار التدريس فناً تلعب البديهة والتعبير والإبــداع والارتجالــية دوراً في فعاليته، وبخاصة ما يرتبط بالقرارات ذات الصلة بالتفاعل مع التلاميذ والوقت والمواد التعليمية، كما يرى أيضاً وجود جدل كبير حول جــدوى اســتخدام الطرق والأساليب العلمية لدراسة التدريس وإرساء قواعد علمية تجعــل منه علماً يتضمن قوانين صارمة وقدرة عالية على التنبؤ والضبط. ويضيف أيضــاً أن مــا نطمع إلى الوصول إليه إنما يتمثل في إقامة علاقات بين المتغيرات المرتــبطة بعملــية التدريس والتي يمكن من خلالها التنبؤ من متغير لآخر بعلاقات سببية يمكن أن تسهم في تحسين فرص التدريس وممارساته.

وممــا سبق يتبين ميل منظري التدريس الكثيرين إلى اعتباره فناً أكثر من كونــه علمــاً له بنيــته المعرفية المحددة ومنهجه في البحث والتقصي وإمكاناته في تفســير الظواهر الواقعة في نطاقه والتنبؤ بأحداثها ومتغيراتها بغية ضبطها والتحكم فــيها. إلا أن هــذا يدعونا إلى تحديد متغيرات التدريس وإيجاد علاقات سببية بينها لتحسين ممارسات المعلمين والممارسين لمهنة التدريس.

سابعاً : التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح :

إن التدريس بوصفه سبيلا للنجاح يشير إلى أن فكرة التعلم مضمنة وداخلة فــي الــتدريس، وهــذا التضمين يظهر من خلال حجر الزاوية القائم بين التدريس والــتعلم Teaching & Learning فــي أدبــيات تــربوية كثيرة، مما يشير إلى أن التدريس والتعلم لفظان معقدان يوجد حولهما جدل كبير.

ولإيجـــاد دلالـــة لعلاقة التدريس بالتعلم نستطيع أن نستقي تلك العلاقة أو الصلة بينهما من خلال ما يحدث من ممارسات، فالقول بأنني مثلاً سأعلمك السباحة يمثل تضميناً ضعيفاً أفضى إلى أنك ستتعلم السباحة إذا ما درست لك مبادئها، وهذا هو بيت القصيد فيما ذهبنا إليه من التعريف الحالي باعتبار التدريس مرادفاً للنجاح، أي أن الـــتدريس يـــؤدي إلى التعلم. أي أن علاقة التدريس بالتعلم مثل علاقة البيع بالشـــراء، فلكي نقول إنه حدث تدريس فعلي فلابد من وجود تعلم، أي أنه وفقاً لهذا الـــتعريف يرتبط نجاح التدريس بقيمة التعلم "الإيجابية" فإذا لـــم يتعلـــم الشخـــصُ "س" الـــذي قـــام بالتدريـــس له الشخـــصُ "ص"، فهذا معناه أن الشخص "ص" لم يفعـــل شيئاً، فعلاقة التدريس بالتعلم كعلاقة البيع بالشراء، فلا يوجد بيع إذا لم يوجد شـــراء. وقـــد أثـــير جدل حول العلاقة السابقة بين التدريس والتعلم، حول ضرورة التفرقة بين ما أسموه بأفعال المهمة Task Verbs وأفعال التحصيل Achievement Verbs، فيمكن القول بأن التدريس ينتمي لأفعال المهمة في حين انتماء التعلم لأفعال التحصـــيل، كمـــا أنـــه يمكن القول بأن أكثر الانتقادات الموجهة لتعريف التدريس كمـــرادف للنجاح أنه ركز على التطبيقات السياقية أكثر من تركيزه على التطبيقات المنطقية.

ونصل إلى أن الأهمية العلمية لهذا التعريف تتمثل في اعتبار التعلم بمثابة نـــتاج للتدريس. وتقاس كفاءة المعلم بقدر تحصيل تلاميذه، والمعلم – مثله مثل باقي المهنيـــن – لا يســـتطيع أن يتحكم في كل المتغيرات التي قد تؤثر على المخرجات المرجوة (٣٧ : ١٢) .

ثامناً : التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً :

بالرغم من أن التدريس قد لا يتضمن ـــــ منطقياً ــ التعلم، فإنه يمكن أن يتســـبب في إحداثه، فقد يخفق المعلم، ولكن يتوقع منه أنه قد حاول التدريس بنجاح، فقيامك بالتدريس مثلاً ليس معناه انغماسك في عدد من المناشط، ولكن تركيز الانتباه صوب ما أنت مبتغيه، فقد تجرى تشخيصاً لصعوبات تعلم تلميذ لمفهوم محدد، أو قد يسعى لتغيير سلوكه.

فالـــتدريس وفقاً لهذا التعريف سلوكٌ مقصود يهدف إلى إحداث التعلم. فلو قلنا أما يمكن للممثل أن يقول كلام المعلم نفسه ويؤدي حركاته ذاتها؟، على الرغم مـــن هذا التشابه الظاهري فإن هناك اختلافاً في الهدف الذي يبغيه كلاهما، فالممثل يبغـــي قيامه بالأداء على أكمل وجه، في حين يبتغى المعلم إحداث التعلم. وقد دعم الـــتعريفَ الســـابقَ للـــتدريس الباحثون المهتمون بدراسة طرق تفكير المعلمين، إذا أصـــبح لذلك النمط من تفكير المعلمين ومعتقداتهم حول التدريس تأثيرٌ مباشرٌ على أدائهـــم، فمـــتى تعرفنا على ما يفعله المعلم وما يتركه، استطعنا فهم عمليات التفكير لديه وما يعتقد فيه.

وجدير بالذكر أن هذا التعريف مفعم بفكر السلوكيين، إذ يمكن التعبير عن تأثـــيرات الـــتدريس فـــي مصطلحات سلوكية، وكذلك يمكن الحكم على أداء المعلم بصـــورة ســـلوكية يرصـــد مـــن خلالها ما تحقق من إنجاز، ولكن يمكن القول بأن الـــتدريس الـــناجح يصـــعب اختزاله في فئة من القواعد العامة، أو نمط مفصل من السلوك، فأي ظروف وأي أنماط سلوك يمكن تحديدها عند حل المشكلة أو الابتكار (٣٧ : ١٣).

وثمَّـــة آراء عديـــدة عرفـــت الـــتدريس بهذا المعنى؛ فهناك من يرى أن "الـــتدريس نشاط مهني بالغ المهارة عظيم التعقيد" (٦ : ٣ – ٥)، أو إنه "وسيلة التعليم والتعلم ويرمي دائماً إلى التثقيف" (١٨). وهناك من يقول:إنه "نشاط إنساني، حيث إنه يـــتكون مـــن مجموعـــة المناشط التي يقوم بها المعلم من أجل مساعدة تلاميذه على تحقـــيق أهداف تربوية معينة" (٢١)، ويتفق مع هذه النظرة القول بأنه "نشاط يستهدف تحقيق التعلم ويمارس بالطريقة التي فيها احترام الاكتمال العقلي للطالب وقدراته مع الحكم المستقل" (١١ : ١٢)، وقد عرف "شيفر" Scheffer التدريس بأنه "نشاط يهدف إلـــى تحقـــيق التعلم أو اكتسابه، وهو يشمل كل ما يتعلق بتحقيق المهارة والاكتمال الفكـــري لـــدى التلميذ" (٢٤ : ٩١ – ١٠٥). وهناك وجهة نظر أخرى تقول:إن التدريس "نشـــاط إنســـاني هـــادف ومخطـــط وتنفيذي، يتم فيه التفاعل بين المعلم والتلاميذ وموضوع التعلم وبيئة التعلم، ويؤدى هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالـــي لكـــل من المعلم والتلاميذ، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة" (٢٨ : ٨).

ومـــن خلاصـــة الآراء السابقة نجد أن التدريس نشاط هادف؛ أي يتم عن قصد، يقوم به المعلم مع التلاميذ، ويستلزم وجود متطلبات للقيام بهذا النشاط.

تاسعاً : التدريس باعتباره سلوكاً معيارياً :

ويتطلـــب المفهـــوم المعياري للتدريس أن تتمثل مناشط التدريس للظروف الأخلاقـــية، ويكـــون هـــدف الـــتدريس الوصـــول بالمتعلم إلى القواعد والمحددات والضوابط الأخلاقية التي تم الاتفاق عليها.

والمفهوم المعياري للتدريس وفقاً لذلك مفهوم توليفي generic يحوي عدداً مـــن المناشـــط تتمثل في التدريب Training والتعلم Instruction، وهما مفهومان لصـــيقا الصـــلة بهـــذا المفهـــوم، كمـــا أن مفهوم التلقين المذهبي Indoctrination والاشـــتراط Conditioning ينتمـــيان أيضاً إلى هذا المفهوم، فالتدريب والاشتراط يـــتكونان مـــن مناشـــط تركز على المهارات وسلوكيات أخرى، في حين أن التعليم والتلقين المذهبي يحتويان على مناشط تركز على معرفة الفرد ومعتقداته.

والـــتدريس وفقاً لهذا التعريف يضع عبئاً ثقيلاً على كاهل المعلم؛ حيث إن علـــيه عبئاً تعليمياً pedagogical يرتبط بتعليم تلاميذه المعرفة الموكل إليه تعليمهم إياها، فضلاً عن عبءٍ أخلاقيٍّ ethical وهو يتمثل في بثُّ القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع والتي بدورها تتماشى مع ثقافته ومعتقداته (٣٧ : ١٤).

عاشراً : نحو تعريف علمي للتدريس :

ممـــا لاشـــك فيه أن لكل مجال من مجالات دراسة المسعى العلمي بدايات تـــبزغ مع مصطلح الملاحظات البدائية والخبرات التي تتراكم وتتزايد مع تطور هذا المجـــال، أي كلماته التي تُضبط وتُعدل مع التطور الحادث لذلك العلم. فكلمات مثل: القـــوة، والشـــغل، والحـــركة في الميكانيكا ،مثلاً، لم تأخذ مدلولاتها العلمية وسياقها اللغوي إلا عبر تاريخ من الممارسات الميكانيكية، حتى أصبحت مألوفة لديهم وتحمل معنى موحدا بينهم، هذا على سبيل المثال.

بينما نجد أن كلمة التدريس كلمة شائعة في اللغة اليومية، وشاعت في العلم التربوي pedagogical على أنها عبارة عن تأثير أداء المعلم، فإذا ما قدم المعلم أمثلة موجبة وسالبة للمفهوم المحسّ، فمن المحتمل أن يتمكن تلاميذه من هذا المفهوم، وإذا ما قدم المعلم تغذية راجعة (مرتدة) تصحيحية لتلاميذه فإن ذلك سيساعدهم على تدارك أخطائهم مما تصبح معه فرصة تعلمهم مرتفعة.

وقد عمد الباحثون إلى صياغة هذه الجمل في بوتقة المصطلحات الفنية، وأصبح المصطلح الفني للتدريس متسقاً مع فئة من تلك الجمل المتصلة بحروف "و"، "أو"، "ضمناً" وقد أطلق "ريخنباخ" Reichenbach على هذا المصطلح مسمى "التعريف بالجمل المتناسقة" Definition by Co- Ordination of Proposition واتخذ الصيغة العامة التالية:

$$a = df\,[b, c, \dots]$$

حيث "a" تشير إلى عبارة "التدريس الفعال"، وتشير كل من [b, c, ...] إلى الترابط بين عدد من الجمل مثل:"المعلم قدم تغذية مرتدة"، ووضع المعلم القاعدة ثم أعطى أمثلة موجبة وأخرى سالبة، بينما (df) عبارة عن دالة ما بين المتغيرين (٣٧ : ١٤).

وفقاً لهذا التصور ليس من السهل تحديد تعريف موحد للتدريس ولكن معناه يحدد من السياق الذي يبرز المكونين الخاصين بطرفي المعادلة المرتبطة بالتدريس الفعال، وقد حفز ذلك المتخصصين إلى تعريف التدريس من خلال حديد المصطلحات (*) المرتبطة به مثل:

الكفاية	Efficiency	والكفاءة	Competence
الأداء	Performance	والفعالية	Effectiveness

وسنحاول في الفصل التالي مناقشة تلك المصطلحات ومدلولاتها محاولين الوصول إلى مدلول التدريس الفعال.

(*) يأتي توضيح هذه المصطلحات في الفصل الثاني.

تطبيقات عملية

تدريب (١)

تتعدد التعريفات التي أوردتها الدراسات التربوية المختلفة لمفهوم التدريس، افحص تلك التعريفات بدقة ، ثم ضع علامة (×) في الخانة التي تمثل مكونات عملية التدريس التي شملها التعريف .

التعريف	المكونات			
	التلميذ	المعلم	المادة الدراسية	بيئة التعلم
الاتصال				
التعاون				
النظام				
نقل معلومات				
المهنة				
السبيل للنجاح				
النشاط المقصود				

تدريب (٢)

اقـترح تعـريفاً شاملاً للتدريس يحوي في طياته المكونات الأربعة السابقة لعملية التدريس ، ويُغطي التعريفات السابقة .

التعريف المقترح :

____

____

____

____

مراجع الفصل الأول

أولاً : المراجع العربية

١- أبو زكريا يحي بن شرف النووي (١٩٧٩) . رياض الصالحين . القاهرة : دار التراث .

٢- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: (ب .ت) ، لسان العرب، جـ ٦، بيروت .

٣- أحمد حسين اللقاني: (١٩٨٢). المناهج بين النظرية والتطبيق، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب .

٤- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان: (١٩٨٥)، التدريس الفعال، ط١، القاهرة: عالم الكتب .

٥- أنيسة محمد حسن المنشئ: (١٩٧٩)، استخدام منهج النظم في تصميم التعليم، تكنولوجيا التعليم ، الكويت ، عدد (٣) ، ص ص ٢٧ – ٤٧ .

٦- جابر عبد الحميد جابر: (١٩٨٣)، التعلم وتكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار النهضة المصرية

٧- حسنين محمد مخلوف: (١٩٨٧)، صفوة البيان لمعنى القرآن، ط٣، الكويت .

٨- حميدة عبد العزيز وآخرون: (١٩٩٤)، المدخل في العلوم التربوية والسلوكية، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية .

٩- روبرت رنشي: (١٩٧٩)، التخطيط للتدريس، ترجمة محمد أمين المفتى، نيويورك، دار ماكجروهيل للنشر .

١٠- روحى البعلبكى: (١٩٩٢) ، قاموس المورد : عربي – إنكليزي، ط ٤، بيروت .

١١- رونالدت هايمان: (١٩٨٢) ، طرق التدريس، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، الرياض: عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود .

١٢- سعاد جاد الله، محمد على سليمان شعلان: (ب. ت)، هذا هو التدريس، القاهرة، مكتبة غريب .

١٣- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد: (ب .ت)، التربية وطرق التدريس، جـ١، ط ١٥، القاهرة : دار المعارف .

١٤- طاهر علوان، مصطفى عبد القوى: (١٩٩٥)، مهارات التدريس، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية .

١٥- عرفات عبد العزيز سليمان: (١٩٩١)، المعلم والتربية دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٦- علـــيّ راشـــد: (١٩٩٣)، مفاهـــيم ومبادئ تربوية، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، الكتاب الأول .

١٧- علـــيّ سلام، مصطفى عبد القوى: (١٩٩٤)، التطبيقات العملية على التدريس، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية .

١٨- علـــيّ محمد شلتوت: (١٩٧١)، المدخل في العلوم التربوية والسلوكية، الإسكندرية: مطبعة الشاعر.

١٩- فـــؤاد سليمان قلادة وآخرون: (١٩٧٩)، الأهداف التربوية وتخطيط تدريس المناهج : أسسها ، نظرياتها ، تقسيماتها وطرق قياسها، الإسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة .

٢٠- محـــب الديـــن أحمـــد أبـــو صالح. (١٩٨٨) : أساسيات في طرق التدريس العامة، ط ١، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع .

٢١- محمد أحمد كمونة، رمضان مسعد بدوي: (١٩٨٢)، التدريب الميداني، طنطا: دار العشري للطباعة .

٢٢- محمـــد زيـــاد حمـــدان. (١٩٨٦): التدريس "مفهومه وعوامله وعملياته"، ط ١، عمان: دار التربية الحديثة .

٢٣- محمـــد منير مرسى: (١٩٨٧)، أسس التدريس ونظرياته، حولية كلية التربية، جامعة قطر . عدد (٥) ، صـــ ص ٩١ – ١٠٥ .

٢٤- محمـــد فـــؤاد عبد الباقي: (١٩٩٤) ، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، القاهرة، دار الحديث .

٢٥- مصـــطفى رسلان، عبد الجليل حماد: (١٩٩٢) ، طرق تدريس التربية الإسلامية، القاهرة : دار الكتاب المصري .

٢٦- ملكـــة صابر: (١٩٩٤)، آراء طالبات كلية التربية للبنات بجدة حول بعض جوانب التدريس في مادة المناهج وعلاقتها بالتحصيل، دراسات تربوية، مجلد ١٠، عدد (٧٠) .

٢٧- نـــاجى ديســـقورس ميخائـــيل، نبـــيل عبد الواحد فضل. (١٩٩١). استراتيجيات ومهارات التدريس لمعلم التعليم الأساسي، كلية التربية، جامعة طنطا .

٢٨- نبيلة زكي إبراهيم: (١٩٩٤)، استراتيجيات ومهارات التدريس، كلية التربية، جامعة طنطا .

٢٩- وزارة التربية والتعليم : (١٩٩٢). المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .

ثانياً : المراجع الأجنبية

30- Doniach, N. S. (1972) .The Oxford English - Arabic Dictionary of Current Usage . New York , Oxford University Press .

31- Fowler, H. W. & Fowler, F. G. (1934) The Concise Oxford Dictionary of Current Usage . New York Oxford , Oxford University Press .

32- Gage, N. L. (1978). The Scientific Basis of The Art of Teaching, New York, Teachers College Press.

33- Gallagher, J. J. (1970) . Three Studies of the Classroom . In Gallagher, J; J. Nuthall, G. A. Rosenshine B (eds.), Classroom Observation. American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation. No. 6 . Rand Mc Nally, Chicago, Illinois.

34- Good, C. V. (1973). Dictionary of Education. 3 rd.ed. New York, Mc Grow - Hill .

35- Highet, G. (1954). The Art of Teaching. Vintage Books, New York .

36- Jaro Limek, J. & Foster, C. D.(1985) Teaching and Learning in The Elementary School . New York, Macmillan Publishing Company.

37- Smith, B. O. (1988) . Teaching: Definition of Teaching. In M.J Dunkin, The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford, Pergamon Press.

38- The Encyclopedia Americana : International Edition . Vol. 2 , Danbury : Grolier incorporation .

الفصـل الثانى

التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به

أولاً : مفهوم الكفاءة .

المعنى اللغوى للكفاءة .

المعنى الاصطلاحى للكفاءة .

ثانيــاً : مفهوم الكفاية.

المعنى اللغوى للكفاية .

المعنى الاصطلاحى للكفاية .

ثالثــاً : مفهوم الفعالية .

المعنى اللغوى للفعالية .

المعنى الاصطلاحى للفعالية .

رابعــاً : مفهوم الأداء .

المعنى اللغوى للأداء .

المعنى الاصطلاحى للأداء .

خامساً : أبعاد الكفايات التى ينبغى أن تتوافر للمعلم الماهر .

سادساً : أبعاد التدريس الفعال ممثلة بخرائط المفاهيم .

سابعاً : تطبيق عملى : بطاقة تقويم أداء المعلم فى مهارات التدريس .

أهـداف الفصل الثاني (التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

١- تحديد المقصود بالكفاءة من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي .

٢- تحديد المقصود بالكفاية من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي .

٣- تحديد المقصود بالفعالية من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي .

٤- تحديد المقصود بالأداء من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي .

٥- تحديد الكفايات التي ينبغي توافرها لدى المعلم الماهر .

٦- تمثيل أبعاد التدريس الفعال من خلال خريطة مفاهيم

٧- نقد بطاقة تقويم أداء المعلم في مهارات التدريس .

الفصل الثاني

التدريس الفعال والمصطلحاتُ المرتبطةُ به

مقدمة :

تُعـدُّ عملـية البحث التربوي من أهم العمليات العلمية؛ حيث إنها تخضع لمـنهج البحث التجريبي بكل خطواته، وأولى هذه الخطوات عمليةُ تحديد المفاهيم، فالمصطلحات الموجودة في معظم الأدبيات غير واضحة الدلالة، وهذه المصطلحات وثـيقة الارتـباط بمفهـوم التدريس. وسنحاول توضيح هذه المصطلحات؛ من أجل الوصول إلى مدلول التدريس الفعال .

أولاً : مفهوم الكفاءة :

إن مفهـوم الكفاءة من المفاهيم التي يخطئ فيها الباحثون التربويون؛ حيث تستخدم بطريقة غامضة ، فهناك خلط بين مفهومَيْ الكفاءة والكفاية، ولذلك سنوضح مفهوم الكفاءة لغوياً واصطلاحياً.

أ – المعنى اللغوي للكفاءة :

تكـثر معاني كلمة الكفاءة في المعاجم اللغوية، لكن " هناك خلافاً بين المربين في تعريف الكفاءة من حيث اللفظ والمعنى. فمن حيث اللفظ هناك وجهة نظر تقول:" إن أصل الكلمة مشتق من الاكتفاء، فيقال:كفاءة و (يكفيه) الشيء ، واكتفى به ".(٨ : ٥٧٣)

ويقـال : " إن أصل الكلمة من الاكتفاء والكفاءة، لقول الرسولﷺ – في حديـث العقـيقة – " شـاتان متكافئـتان ". أي مسـاويتان، وكل شيء ساوى شيئا فهـو(مكافـئ) لـه.(٨ : ٥٧٣) وفي أدبيات أخرى تجد في باب (كفأ). والكفيء، هو النظـير، ومـنها الكفء، والكفؤ، والمصدر كفَاءة (بالفتح والمد). ويقال: "الكفء: المماثل، ولا كفاء له: لا نظير له، ومنه (الكفاءة) والمماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفـاءة في الزواج: ومعناها أن يكون الرجل مساويا المرأةَ في حسبها ودينها وغير ذلك ".(٦ : ١٥)

والكفاءة تشير إلى معاني " المناظرة والمماثلةوالتساوي، وكل شيء يساوى شـيئاً حتى صار مثله فهو مكافئ له . وقد جاء الاستعمال العربي مؤكدا ذلك؛ ففي القرآن الكريم: " وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُواً أَحَدٌ " أي ليس له نظير ".(٢ : ٢٢٤)

ولذلـك " كـان من الأفضل استخدام هذا اللفظ (كفاءة)، وجمعها كفاءات وليس كفايات، وكلمة Competence لغوياً تعنى : المهارة والقدرة ، أو الإمكانية "، (٩ : ٧٩)، " وبالفرنسـية Comptent وتعنـي: الجـدارة فـي التخصص والصلاحية والأهلية والكفاءة ".(٦ : ١٥)

ومـن المفيد في هذا الصدد الإشارة إلى أن كلمة Competence وردت في بعـض الكتابات بمعنى: "كفاءة، أو مقدرة، أو أهلية، (١٤ : ٧١)"، وفي كتابات أخرى تعنـي: " المهـارة أو القـدرة علـى فعل أو أداء ما تريد، وبالنظر إلى الفعل منها Compete نجـده يعنى : محاولة اكتساب بعض الأشياء بالمنافسة ، أو تعني نافس " (١٨ : ١٢٠).

ويذهب "جود" Good إلى تعريف الكفاءة اقتصاديا بأنها: "قدرة الفرد على الحـياة والمعيشـة. ويشـير إلى لفظ Competencies بمعنى : كفاءات وهي مفاهيم خاصة ومهارات واتجاهات معينة".(١٧ : ١٢١)

ب - المعنى الاصطلاحي للكفاءة :

تعـددت الآراء والـتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى. فـيرى " فنشر " Fincher أن الكفاءة يمكن أن تعرف بمفاهيم اقتصادية أو تنظيمية أو هندسـية، وهي مفهوم هندسي أساسي، ويسمح هذا التعريف المحدد بمعنى النسبة بيـن المدخـلات والمخـرجات، أما اقتصادياً: فالاستهلاك، وأما تنظيميا: فقد بذلت محـاولات لـتعريف المفهوم - لا تخرج عن مقدرة المنظمة في الحفاظ على نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم ....". (١٦)

وهذا التعريف يمكن أن نستخلص منه معنى الكفاءة بطريقة بسيطة هي :

$$\text{الكفاءة} = \frac{\text{المخرجات}}{\text{المدخلات}}$$

وكذلــك " تعرف الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية بأنها: الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين، أما في المجال التعليمي فإن الكفاءة تعنى: **مــدى قــدرة الــنظام التعليمــي على تحقيق الأهداف المنشودة منه** ". (١ : ٢١٢) . والكفــاءة أيضــا مصــطلح يشير إلى التمكن من حاسة معينة أو مهارة ما، توضع كوسيلة معيارية للنجاح في جانب معين مثل:القراءة والسباحة، والتكيف الاجتماعي، وما إلى ذلك من موضوعات." (٥: ١٩٧ – ١٩٨)

وهناك وجهة نظر ترى أن مصطلح الكفاءة يتضمن : (٦ : ١٧)

- الأدوار المستهدفة للمتعلم، ومطالب كل دور.
- قدرة المتعلم على أداء هذه المهام .
- الأداء الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم، وما يرتبط بهذا الأداء من معارف ومفاهيم ومهارات واتجاهات .
- المعايير التي يقاس بها الأداء الفعلي.

ومــن خلاصــة الآراء السابقة يمكن لنا أن نقول: إن مفهوم الكفاءة معناه مستوى من الفاعلية يظهر في سلوك المعلم ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلــي والحصــول على أكبر عائد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين." والكفاءة في التدريس تعني : معرفة المدرس بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية .

ثانياً: مفهوم الكفاية :

هــناك خلــط كبير بين مصطلحي الكفاءة والكفاية ، وقد تعرضنا لمفهوم الكفاءة – سابقاً – ونعرض الآن لمفهوم الكفاية لغوياً واصطلاحياً .

أ – المعنى اللغوي للكفاية :

يشير لفظ كفاية في معاجم اللغة إلى "معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر، وتحقــيق المطلــوب، والقــدرة عليه. وفعلها: كفى يكفي، كفاية، أي استغنى به عن غيره". (٢ : ٢٢٤)

ويقـال : (كفـاه) الشيء، كفاية : استغنى به عن غيره، فهو كافٍ، وفي القـرآن الكـريم " فَسَـيَكْفِيكَهُمُ اللهُ " ومـن المفيد في هذا المقام الإشارة إلى كلمة Efficiency ،حيث تعني مقدرة، وكفاية".(١٤ : ١١٦) "وهناك شبه اتفاق بين المهتمين بدراسات الكفاية على ترجمة مصطلح Efficiency بالكفاية وليس الكفاءة، وقد استقر على هذا الرأي أيضاً مجمع اللغة العربية". (٢ : ٢٢٤)

ب – المعنى الاصطلاحي للكفاية :

تناولـنا المعـنى اللغـوي لمصطلح الكفاية. وفي هذه الفقرة نتعرض إليه اصـطلاحياً. فقد أشار "جود" إلى الكفاية بأنها: "القدرة على إنجاز النتائج المرغوب فـيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات". (١٧ : ٢٠٧) ويذهب بعض التربويين إلـى " أن الكفاية تعنى القدرة على إنتاج عملية مؤثرة وفعالة لتحقيق نتائج مرغوب فـيها. كما تقاس بالمقارنة إلى التكلفة والوقت والطاقة والمال في مقابل كمية العمل المتحقق". (٥ : ٣٠٩)

ويـرى فـريق ثانٍ أن مصطلح الكفاية "يتضمن في تحليله النهائي بعدين أساسـيين : أحدهمـا كمي، وهو الذي يعبر عن النسبة بين المدخلات والمخرجات. والآخـر كيفـي، وهـو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الجودة، والقدرة والاكتفاء.(٤ : ٢٢٤)

وبالـنظر إلى التعريفات السابقة نجد أن بعضها يركز على الحصول على أكبر عائد من المخرجات بأقل المدخلات. ولذلك " فالكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف؛ من وقت وجهد ومال، كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات ".

والكفاية في التدريس تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تـنعكس علـى سلوك المعلم المتدرب، و تظهر في أنماط وتصرفاتٍ مهنية، خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي.(٤ : ١٧–٢٣)

وتشير دراسات عديدة في مجال تحديد الكفايات التدريسية الواجب توافرها المعلم الكفء أو الفعال في تحقيق النواتج التعليمية إلى وجود أربعة عوامل رئيسية لكفاية المعلم؛ هي :(١١ : ٥٢ - ٦٥)

١- التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.
٢- التمكن من المعلومات في المجال التخصصي الذي سيقوم بتدريسه.
٣- امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم وتحسين العلاقات الإنسانية في المدرسة.
٤- التمكن من مهارات التدريس، التي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ.

وتقوم فكرة إعداد المعلم القائم على الكفايات التدريسية على عدة مبادئ؛ منها:

١- يمكن لأي طالب إتقان المهام المختلفة للتدريب على التدريس على مستوى عالٍ، وذلك إذا ما وفر له الوقت الكافي للتعلم، والنوعية الجيدة من التدريب.
٢- يجب إرجاع الفروق الفردية في مستوى إتقان الطلاب المعلمين مهامَّ التدريس إلى أخطاء في نظام التدريب، لا إلى خصائص المتعلمين.
٣- إن توفير إمكانيات مناسبة للتعلم، يجعل الطلاب المعلمين متشابهين إلى حد كبير في معدل التعلم.
٤- يجب التركيز على الاختلافات في التعلم، أكثر من التركيز على الاختلافات في المتعلمين.
٥- إن أكثر العناصر أهمية في عملية التدريس هي نوعية خبرات التعلم التي تتوافر للطالب المعلم.

وبالرغم من الانعكاسات التي تلت ظهور حركة إعداد المعلم على أساس الكفايات منذ بداية السبعينات وما أسهمت به من تطور في تصميم برامج إعداد المعلم وفي أساليب التدريب؛ كالتدريس المصغر Micro teaching، والمقررات القصيرة Mini courses، والحقائب أو الحزم التعليمية، فقد وجهت إليها بعض الانتقادات حول استحالة تحديد الكفايات ذات العلاقة المباشرة بالتدريس الفعال، إضافة إلى تحويل الطالب المعلم – وفق هذا النمط – من التدريب إلى آلة ميكانيكية تتصرف وفق نمط محدد، وذلك يجرده – كإنسان – من الخصائص الإنسانية .

وعلى الرغم من الانتقادات التي ذكرناها، فإن باحثين كثيرين يرون أن حركة إعداد المعلم على أساس الكفايات تعد الوسيلة المنطقية التي تمكن مؤسسات إعداد المعلم من تحقيق النوعية الجيدة من التدريب المبني على تكافؤ الفرص، ومراعاة الجوانب الاقتصادية للإعداد.

وفي واقع الأمر إن سلوكيات التدريس لا تظهر داخل غرفة الصف كمفردات سلوكية مفككة، أو منفصلة بعضها عن بعض، ولكنها تظهر كمجموعة من السلوكيات المتتابعة، التي يكون بينها علاقة ما، تظهرها كنموذج معين للتدريس، يسهم في تعلم التلاميذ، وهذا ما يعني أن تحديد تلك الكفايات – ومن ثم قياسها – يجب أن يكون على شكل مجموعات سلوكية، وليس مهارات أو مفردات منفصلة، بحيث يُدرب الطالب المعلم و يُقوَّم في كل مجموعة من المهارات المتصلة في الوقت نفسه .

ثالثاً : مفهوم الفعالية :

يستخدم مفهوم الفعالية في كثير من الدراسات والبحوث ، وقد تعرض هذا المفهوم لتفسيرات متعددة، وسيتم توضيح هذا المفهوم لغوياً واصطلاحياً .

أ – المعنى اللغوي للفعالية :

تعــرف الفعالية من الناحية اللغوية بأنها مقدرة الشــيء على التأثير، (٦ : ٤٧٧) وفــي كتابات أخرى تعني "ناجح"، وفعَّال، ومؤثر،(١٤ : ١١٦)، وتعرف الفعالية أيضــاً بأنهــا "فاعلية، وتأثير، ونفوذ" .(٣ : ٨٣٠)، ويقال:إنها بمعنى " تحقيق النتائج المرجوة "(٢٨ : ١٩٢). وتجدر الإشارة إلى ذكر "كلمة Effectiveness وتعني فعالية (١٤ : ٣٧٢).

ب – المعنى الاصطلاحي للفعالية :

تعــددت المفاهيم بتعدد الآراء التي تناولت هذا المفهوم، ونتناول بعض هذه الآراء علــى ســبيل المــثال لا الحصر: فقد ذهب " فينشر " Fincher إلى تعريف الفعالية بقوله:(مفاهيمياً، الفعالية هي: تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التــي يمكن ملاحظتها، وإجرائياً : إنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة)". (٢ : ١٣٧)

ومن هذا المفهوم يمكن الإشارة إلى الفعالية بأنها :

$$\text{الفعاليـــــة} = \frac{\text{الأهداف} + \text{المخرجات}}{\text{الاستراتيجيات}}$$

كذلك يمكن قياسها من خلال المقارنة بين المخرجات المتوقعة والمخرجات الفعلية .

وينظر البعض إلى " الفعالية على أنها القدرة على تحقيق الأهداف؛ فالهدف الــذي يكــون غرضه نقل المعلومات من شخص لآخر يكون غير فعال، أما الهدف الذي ينشط ويحفز التلاميذ لابتكار الحلول لمشكلة ما يكون فعالاً ". (١٣ : ٤)

ويشير بعض الباحثين " للفعالية على أنها تحقيق العوائد أو النتائج المتوقعة من مؤسسة معينة، أو لعملية من عملياتها، وهذه النتائج قد تكون في مجال واحد أو في مجالات متعددة. (٢: ٢٢٣) .

ويمكن أن نستخلص من خلال ما سبق من الآراء أن الفعالية هي :

- تحقيق الأهداف.
- مقارنة النتائج الأصلية.
- العمل لأقصى حدً للوصول للمخرجات المتوقع بلوغها.

ومما سبق نجد أن الفعالية تعني: القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن.

ج – العلاقة بين الفعالية والكفاية :

" عندما نميز الفرق بين الفعالية والكفاية، نخرج بالنقاط التالية:(٢ : ٢٢٧)

١- نطـاق الفعالـية أعم وأشمل من الكفاية؛ فالكفاية لا تعادل الفعالية بل تعد أحد عناصرها .
٢- الكفاية ليست شرطاً كافياً للفعالية، ولكنها مطلب ضروري.
٣- الكفاية تعنى أيضاً الوصول للهدف، ولكن بأقل وقت وأقل جهد وتكلفة.
٤- إذا تحققت الفعالية لشيء ما، فهي تعنى تحقيق الكفاية له.
٥- إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعنى بالضرورة تحقق الفعالية به.
٦- ترتـبط الكفايـة بأكـثر الأعمـال الفنية، في حين تركز الفعالية على الأعمال الإدارية.

رابعاً : مفهوم الأداء :

يعتـبر مفهـوم الأداء من أكثر المفاهيم استخداماً لدى باحثين كُثُر، ولكن بعضهم يغالي في استعماله مما يشعر الآخرين باللبس في فهمها، وسنحاول توضيح هذا المفهوم من خلال معناه اللغوي والاصطلاحي .

أ – المعنى اللغوي للأداء :

من معاجم اللغة يتضح لنا أن الأداء مصدر للفعل أدَّى، ويقال: "أدى دَيْنَه : قضاه"، (٨ : ١١) ، وأدى الشيء: قام به، وأدى الصلاة: أقامها لوقتها، وأدى الشهادة: أدلى بها، والأداء: التأدية، والأداء : التلاوة". (٨ : ١٠) ، ويجدر بنا في هذا الصدد أن نشير إلى كلمة Performance وتعني : " أداء، إجراء، تنفيذ، أو عزف، وضرب على آلة موسيقية" .(١٤ : ٢٨٠). والفعل هنا Perform ويعني " قام بـ ، أنجز ، نفذ، أدى ، أجرى .(٣ : ٦٢). وتشير بعض الكتابات إلى أن " الأداء هو أداء مهارة، القدرة على عمل شيء ما، أداء العمل.(١٨: ٤٤١)

ب – المعنى الاصطلاحي للأداء :

تعددت التعريفات لمفهوم الأداء، ونذكر منها تعريف " جود " للأداء على أنه: الإنجاز الفعلي أو الحقيقي المعروف للقدرات الفكرية الكامنة ".(١٧ : ٤١٤). ويذهب بعض التربويين إلى أن الأداء هو السلوك الملاحظ في موقف معين، وتعلم يستدل عليه من ملاحظة أداء الفرد ".(٥ : ٧١٦)

وكذلك يقصد " بالأداء تنفيذ الدرس ويتطلب من المعلم : ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب واستخدام طرق تدريس متنوعة، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات المدرس أكثر مما بالكتاب المدرسي " (٧ : ١٦٨ – ١٧٠) .

أي أن الأداء سلوك يتبعه الفرد عند قيامه بشيء ما قد لا يستطيع الآخرون قياس هذا الشيء، ولكن يمكن قياسه بقياس أداء الفرد عند القيام به. فقد يحدث تدريس وينتج عنه تعلم يقاس بقياس أداء أو سلوك التلاميذ .

وخلاصة القول إن الكفاية ترتبط بالفعالية؛ حيث إن الكفاية هي الحصول على أكبر قدر من المخرجات بأقل قدر من المدخلات، وكذلك الكفاءة ترتبط بالأداء؛ حيث إن الأداء لكي يكون فعالاً يجب أن يكون ذا كفاءات عالية .

خامساً: أبعاد الكفايات التي ينبغي أن تتوافر للمعلم الماهر.

وضـــع كـــل من "ريتشارد دن" Dunne و "تد راج" Wragg تسعة أبعاد تعـــبر عـــن الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم الماهر، وذلك عند النظر في تطوير أدائه التدريسي، وتتمثل تلك الأبعاد في [١٥]:

- البعد الأول : أخلاقيات يلتزمها المعلم Ethos
- البعد الثاني : التعليم المباشر Direct Instruction
- البعد الثالث : إدارة المواد Management of Materials
- البعد الرابع : الممارسة الموجهة Guided Practice
- البعد الخامس : المحادثة البناءة Structured Conversation
- البعد السادس : التوجيه Monitoring
- البعد السابع : إدارة التنظيم Management of Order
- البعد الثامن : التخطيط والإعداد Planning and Preparation
- البعد التاسع : التقويم المكتوب Written Evaluation

ولا يقـــف الأمـــر عند هذه الأبعاد، بل يندرج تحت كل بعد من الأبعاد السابقة عدد من الســـلوكيات أو المستويـــات الفرعيـــة يتراوح بين سبعة وثمانية مستويات، باستثناء البعد الأول " أخلاقـــيات يلـــتزمها المعلـــم "، وتقم تفصيلاً للسلوكيات أو المستويات التي تتدرج تحت كل بعد من الأبعاد السابقة .

البعد الأول : أخلاقيات يلتزمها المعلم :

يجب على المعلم المتطور السعيُ إلى :

- أن يوضح اهتمامه بالأطفال بوصفهم بشراً، ولا يتعامل معهم وكأنهم أقل من ذلك.
- يخلق علاقة دافئة مع الأطفال، ويتفهم الفروق الفردية بينهم سواء في المظهر أو العادات، بحيث يكون اهتمامه بهم إيجابياً .
- يشجع الاحترام المتبادل بين تلاميذه، ويتيح لاهتماماتهم ومحادثتهم وقتاً مناسباً.
- يشـــجع الـــتقويم الذاتي وتقليص فرص التحيز لأدنى درجة، مع الحد من كراهية التلاميذ بعضهم بعض .
- يشجع المناشط التعاونية وذلك بحثّ الطلاب على المشاركة بآرائهم، بحيث يكون لهم دور فعال في التربية الذاتية والاجتماعية .
- يعلـــم التلاميذ كيفيه التقويم الذاتي وتوجيه المهارات، ويعلمهم كذلك المسئولية والسلطة من خلال التفاوض معهم .

- ❑ يجرب المداخل التي يمكن أن يسلكها لتعليم الأطفال مثل:القيام بأعمال يسألون عنها .
- ❑ التعامل مع التلاميذ باعتبارهم مشاركين في صياغة أهداف المنهج .

البعد الثاني : التعليم المباشر :

ويتدرج تحت هذا البعد سبعة مستويات فرعية تتمثل في :

- ❑ أن يقوم المعلم بجذب اهتمامات تلاميذه، ويتعامل مع المواد التعليمية المتاحة بتتابع ملائم، وصولاً للإيضاح والوصف .
- ❑ فـــي سبيل التوصل إلى الإيضاح والوصف، على المعلم إجراء الترتيبات الخاصة بالمكان، مع التقديم الجيد للمادة، واستخدام الوسائل البصرية المناسبة لجذب الانتباه .
- ❑ اختـــبار ما يحقق وضوح الشرح وذلك بإثارة الأسئلة الحماسية المناسبة من خلال السلوك اللفظي وغير اللفظي.
- ❑ اختـــيار الأمـــثلة المناسبة والتشبيهات المرتبطة بالإيضاحات، مع الاستعارات، بحيث يتم الشرح مع الإيضاح في آن واحد .
- ❑ يخـــتار المفاهـــيم المتصلة بالمادة الدراسية وباهتمامات الأطفال في آن واحد، ويؤكد على فاعلية التلاميذ ومشاركتهم مستخدماً وسائل إيضاح، وأمثلة متنوعة لتواجه الفروق الفردية بينهم.
- ❑ يقـــدم توضيحاً لاستجابات التلاميذ المختلفة. وبخاصة ما يرتبط بميولهم وباستيعابهم، وما يتصل بالمحتوى المعرفي .
- ❑ أن يقوم المعلم بإجراء توضيح كفء وموجز .

البعد الثالث : إدارة المواد :

ويتدرج تحت هذا البعد ثمانية مستويات فرعية تتمثل في :

- ❑ أن يكون المعلم لديه القدرة على انتقاء المادة المناسبة للتعامل معها .
- ❑ التأكد من وجود المواد اللازمة، وكيفية الاستخدام الأمثل بمشاركة التلاميذ.
- ❑ أن يدخل تعديلات على الأنشطة الفردية، لتشجيع الطفل على إبراز دوره في إدارة المواد.
- ❑ أن يحدد المواد المطلوبة والمصادر التي يمكن اللجوء إليها، ويقترح المصـادر البديلة .
- ❑ أن يشجع دور الطفل في اختيار المواد وتنظيمها وإدارتها .
- ❑ أن يتعامل مع المواد المتاحة بخيال رحب وابتكارية متنوعة .
- ❑ أن يجرب المواد المبتكرة بغية تطويرها .
- ❑ أن يصمم المواد الجديرة وينتجها ويستخدمها بفاعلية .

البعد الرابع : الممارسة الموجهة :

ويتدرج تحت هذا البعد خمسة مستويات فرعية تتمثل في :

- توزيع المادة المتاحة وفحص استجابات الأطفال .
- الـتعامل مـع المـادة وإتاحة وقت معين للاستجابة مع التلاميذ خلال فترة العمل، وتقييم نتاجهم ، وتحديد مدى دقته.
- الاسـتجابة للأطفـال بسرعة، وتعزيزهم، وتحديد مدى صحة عملهم، إثارة الأسئلة، لتقييم مدى فعالية النشاط.
- تجهـيز بـرنامج للممارسـة الموجهـة، وذلك ضمن المنهج واختيار التمرينات المناسبة واسـتخدام الآلـيات المناسـبة للتعامل معها، وعليه أن يشجع برامج النشاط الخاصة بهم ويعممهـا، بحيث يكون لكل منهم الممارسة والنشاط المستقبل. وكذلك يشجع التقويم الذاتي Self - Evaluation من خلال الممارسة.
- استخدام الممارسة في بناء المهارات وتعزيزها .

البعد الخامس : المحادثة البناءة :

ويتدرج تحت هذا البعد ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في :

- الاستماع الجيد لما يقوله التلاميذ وتأييد استجاباتهم.
- يستخلص الاستنتاجات منهم ويدفعهم إلى الاستجابة، ويسهل الصعوبات التي استغلقت على عقول التلاميذ.
- يركـز علـى جذب انتباههم. ويمدهم بالأفكار التي تثير الجدال؛ وذلك من خلال التدريس المخطـط القـائم على المحادثة (سؤال وجواب) والاستفسارات. وذلك خلال وقت محدد، ومن خلال المناقشات الكثيرة ذات المفاهيم.

البعد السادس : التوجيه :

وهذا البعد تندرج تحته خمسة مستويات فرعية تتمثل في :

- ملاحظـة عمـل الطلاب، والتدخل لمراعاة تحركات النشاط، بحيث يراعى النظام ويقدم التغذية الراجعة.
- توجـيه تحـركات تيار العمل، للتأكد من وجود المصادر، والتأكيد على الانتقادات بكفاءة وتحديد الوقت المناسب.
- اكتشاف مدى فهم الطلاب لمجموعات العمل ومحاولة تفسير استجابات الأطفال.
- استخدام الإرشاد، لمعرفة الافتراضات عن الصعوبات التي تواجه الأطفال.

- إتاحــة الوقــت لتشــخيص اســتجاباتهم، بحيث يساعد في إيجاد برنامج موسع للتدريس لتشخيصي والوصفي.

البعد السابع : إدارة التنظيم :

ويندرج تحت هذا البعد خمسة مستويات فرعية تتمثل في :

- وضع إجراءات للنشاط المنظم.
- وضع إطار للعمل مستخدماً الإجراءات والقواعد.
- التعرض لمشاكل النظام من خلال التدريس الواضح .
- استقاء النظام من الأوامر System of Order القائم على القواعد والإجراءات .
- خلق الواقعة لإظهار أهمية إدارة التنظيم .

البعد الثامن : التخطيط والإعداد :

ويندرج تحت هذا البعد أربعة مستويات فرعية تتمثل في :

- تجهيز مصادر أساسية ليستفيد منها التلاميذ في النشاط القائمين عليه على أساس أن يكون لهذا النشاط هدف واضح.
- تخطــيط مناشــط محــددة تشــتمل على تنمية المهارات والعمليات العقلية المختلفة؛ مثل: الاستقصاء، التخيل، الربط، الاقتراض، التنظير، التخطيط.
- تخطيط برنامج قصير للعمل مشتملاً على المناشط المدروسة.
- التخطيط لحسن استغلال الوقت.

البعد التاسع : التقويم المكتوب :

ويندرج تحت هذا البعد ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في :

- يقــوم عمــل الطلاب حيث إنه مهم جداً خاصة إذا كان التقويم المكتوب مصاحباً العملَ أو الأداء الخاص بالطلاب، بحيث يستطيع الرجوع له وقت الحاجة.
- يعطــي وصفاً للأداء الخاص بالطلاب، وردود أفعالهم، وتقديم تحليل مبرهن عليه. وذلك طبقاً للمعرفة والمهارات والاتجاهات. مع مراعاة الفروق الفردية في تقييمه.
- يربط التقويم بالمنهج والتخطيط.

سادساً : أبعاد التدريس الفعال ممثلة بخريطة مفهوم .

أ – ما التدريس الفعال ؟ What is Effective Teaching ?

ليس من السهل تعريف ما يُطلق عليه العامة " الفعال " أو " الجيد "نعتا للتدريس تعريفاً محدداً؛ وذلك لأن خلفياتهم عن التدريس كانت مبسطةً وسطحيةً.(١٥)

ولذلك نبدأ بتوضيح أحد تعريفات التدريس، وهو تعريف "مادلين هونتر" Madlin Hunter فالتدريس لديها: "علم تطبيقي، مستمد من البحث في التعلم الإنساني والعلم في التدريس: هو قاعدة لتأثير علاقات السبب. والتدريس هو مورد ومتواصل للقرارات المهنية التي لها تأثير على احتمالية التعلم، أي القرارات التي تؤخذ وتنفذ قبل التفاعل مع الطلاب وفي أثناءه وبعده".(١٧: ٤٣)

وإذا انتقلنا إلى مصطلح "الفاعلية " فإننا نجد من يعرفه بأنه: ما يفعله المعلمون للتمكين من التعلم: بغض النظر عما يصاحب المعلم والمتعلم من سلوكيات أخرى". ولقد وجه نقد من قبل المتخصصين لهذا الرأي؛ وذلك لأن السلوكيات الأخرى أُهملت؛ مثل : الإكراه، والمذلة. وقالوا: إنها بهذا التعريف لم ترد تلك الأمور، وكذلك سلوكيات المعلم الأخرى التي لا تؤيد ما يفعله. ولذا فإنه من الأفضل والأسهل أن نبحث عن تعريف يصف فعالية التدريس.

ب – مواصفات التدريس الفعال :

قبل التعرض للآراء التي تناولت وضع تعريف للتدريس الفعال يجب أولاً معرفة أهم مواصفات التدريس الفعال، وهي: (١٥ : ٢٠) :

١- ألا يكرس المعلم جهده ووقته في جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس بشتى الطرق والوسائل؛ لأن هذا الانتباه يكون مؤقتاً، لكن المهم أن ينجح المعلم في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهاً ثابتاً ودائماً.

٢- استثارة خبرات المتعلمين السابقة والانطلاق منها للتدريس الجديد، فالتدريس يعد ناجحاً بقدر ما تعتمد خطواته على استثارة خبرات المتعلمين وتنقيحها، وبناء التعلم الجديد عليها.

٣- الاقتصاد في الوقت والجهد من المعايير المهمة التي ينبغي أن تراعى عند اختيارنا طريقة تدريس معينة، فكلما حققت عملية التدريس الهدف منها في أقل وقت ممكن وبأقل جهد، كان التدريس ناجحاً وفعالاً.

٤- أن يستعين المعلم في تدريسه بأكثر من طريقة تدريس؛ حتى ينوع في معالجته لمحتوى المنهج كي يتلافى عيوب بعض الطرق المشار إليها ويحقق فعالية

الـتدريس، بالإضافة إلى التنوع في ظل نظامنا التعليمي الحالي المحكوم بعامل الوقت.

٥- أن يقـف المعلم على طبيعة الأساليب التي تستخدم في عملية التدريس؛ حيث إن بعض الأهداف التعليمـية هي نتائج مباشرة للأساليب المستخدمة. وإذا كان التدريس الفعال يعتمد على مشاركة التلاميذ في أنشطة تعليمية جماعية، فإن ذلك يتضمن التأكيد على قيمة نتائج تعليمية معينة؛ مثل : تنمية ميول واتجاهات وجوانب أخرى معينة من التكيف الاجتماعي لدى التلاميذ .

ج – التدريس الفعال عند المعلمين:

Teachers Definitions of Effective Teaching:

لـيس أصدق من أخذ الموضوعات من أصحابها متخصصيها، من هذا المنطق نذهب إلى عقـول المعلمين للتدريس الفعال وتفكيرهم وتعريفهم، فنقول : إن هناك عدة تعريفات للتدريس الفعال مـن وجهة نظر المعلمين أنفسهم. فقدم كل من " دن " Dunne و " راج " Wragg قائمة بتعريفات المعلمين للتدريس الفعال، وذلك على هذا النحو (١٥ : ٢١) :

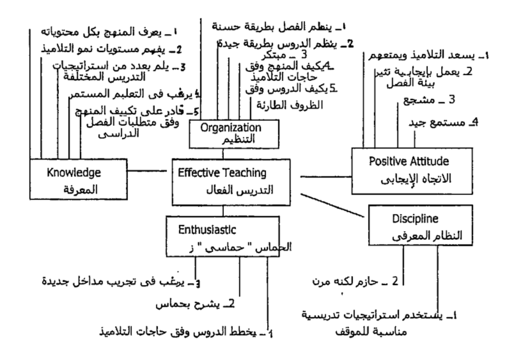
- هو خبرة مشتركة بين التلاميذ والمعلم.
- هو توصيل المعلومات ومهارات التفكير الناقد للآخرين.
- هو تسهيل عملية التعلم.
- هو توجيه التلاميذ وقيادتهم كي يكونوا ناقدين قادرين على تقييم عالمهم.
- هو توصيل المعلومات أو الحقائق من خلال آلة.
- هو عرض جوانب الحياة ومشاركتها واكتشافها.
- هو مساعدة التلاميذ على إيجاد المعلومات داخل أنفسهم .
- هو توجيه أو إرشاد مصمَّم لحث التلاميذ على استغلال إمكاناتهم الكاملة.
- التدريس الفعال هو فن إجرائي .

كمـا قدمـت " كوين " Quine قائمة أخرى لتعريفات التدريس الفعال على أنه(١٩ : ٥) :

- هو التدريس الذي يتضمن: أن تكتشف من أنت ؟ إذ لم تستطع أن تعرف كل شيء.
- يشـمل تنمـية استراتيجيات التدريس التي لا يقتصر دورها على تثبيت المعلومات، بل يتعداها إلى تشجيع التلاميذ على التعلم بالاعتماد على النفس من خلال جماعة.
- التدريس الفعال هو الذي يشمل التدريس من خلال المواقف الحياتية.
- فـي القرن الحادي والعشرين " قرن الصناعة "، التدريس الفعال هو الذي يتطلب درجة عالية من الخيال والإبداع والتفكير والعلاقات الشخصية.

❑ التدريس الفعال : هو الذي يتضمن أكبر قدر من التغذية الراجعة Feed back (*)

ومن هنا يتضح لنا أن التدريس الفعال يكمن في شقين، **الشق الأول** كلمة الفعالية Efficient ، **والشق الثاني** كلمة " التدريس "، وقد عرفنا الفاعلية بأنها: الحصول على نتيجة مرضية دون إهدار في الوقت والطاقة. وإذا نظرنا للتدريس على أنه نظام يقوم فيه المعلم بمجموعة من المناشط والإجراءات داخل البيئة المدرسية عن قصد، وإذا ما طبقنا معنى الفاعلية على التدريس كنظام، وجدنا أن "فاعلية التدريس" أو "التدريس الفعال" مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت أو الطاقة .



شكل (٢–١) أبعاد التدريس الفعّال عند "بايرباخ" و"سميث" (١٩٩٠)

(*) التغذية الراجعة : مصطلح استعاره علماء النفس من علم هندسة الالكترونات، وخاصة التعلم، ويعني العملية التي حددت حينما تجري محاولة لاستعادة البيانات المتعلقة بأداء فرد ما لتغذيه بمعلومات أو تلميحات تسمح بتصحيح الأداء أو تعديله أو تعزيزه؛ ففي الموقف التربوي تحدث عملية تواصل بين المعلم وطلابه، أي يتواجد طرفان لعملية التواصل " معلم ⟵⟶ تلاميذ " فالمعلومات التي تتصل بأداء أو سلوك معين وتصدر عن أحد طرفي التعامل، ويلاحظه الطرف الآخر، فيتأثر به تسمى بالتغذية الراجعة الخارجية ، وسيأتي توضيحها بالتفصيل في الفصل السادس عشر.

قـدم كل من بايرخ وسميث Beyerbach & Smith (1990) تصوراً على هيـئة خـريطة مفهوم حول التدريس الفعال -كما بالشكل رقم (٢-١) - ينظر إليه على أنه يتكون من خمسة مكونات، وهي :

١ – المعرفة .
٢ – التنظيم .
٣ – الاتجاهات الإيجابية لدى المعلم .
٤ – النظام أو التهذيب .
٥ – الحماس .

وكـل مكون من مكونات التدريس الفعال أو كل بعد من أبعاده يشمل عدداً من المتغيرات، وسنتناول تلك الأبعاد والمتغيرات بالشرح والتحليل .

أبعاد التدريس الفعال

البعد الأول : المعرفة :

ويشمل هذا البعد عددا من المتغيرات، هي :

١ – يعرف المنهج بكل محتوياته :

فـالمعلم علـيه أن يلم بكل محتويات المنهج وتكون لديه خلفية واسعة عن مادة تخصصه. حـتى إذا مـا تفاعل مع التلاميذ استطاع أن يعطي هم تصوراً عاماً عن فكرة وحدة المعرفة، وبذلك يكون مدرساً فعالاً.

٢ – يفهم مستويات نمو التلاميذ :

فالتلامـيذ متفاوتون في الاستعداد، والاستعداد به عدد من المتغيرات؛ منها: مرحلة النمو العقلـي Mental Development التـي يجب على المعلم — كي يكون فعالاً – أن يكون على درايـة بها فيعرف مستويات نمو التلاميذ. وإذا رأى تلميذاً لا يفهم شيئاً مما يفهمه قرناؤه فيعرف أن هـذا التلمـيذ لـم يصل إلى مستوى النمو العقلي الذي وصل إليه قرناؤه، لذا فهو بحاجة إلى طريقة تدريس خاصة به.

٣ – يلم باستراتيجيات التدريس المختلفة : .

علـى المعلم أن يلم باستراتيجيات التدريس المختلفة؛ وذلك لأن كل مستوى له استراتيجية تدريـس خاصـة بـه وقـد تغاير استراتيجيات المستويات الأخرى، كما أن هناك اختلافاً في طبيعة المتعلمين أنفسهم في تقبل استراتيجيات التدريس المختلفة، ولذا يجب على المعلم أن يلم باستراتيجيات التدريس المختلفة؛ حتى يؤدى التدريس بفعالية.

٤ – يرغب في التعليم المستمر أو التربية المتصلة :

فالتربـية عملـية مسـتمرة لا تنتهي أبداً، وبذلك يتضح أهمية التأكيد على ما يعرف باسم "التعلـيم مـدى الحـياة" أو التربية المستمرة التي تحدث جزئياً بالمدرسة، وكذلك في جميع العلاقات الاجتماعـية غـير الرسمية خلال الحياة، ولذا كانت التربية المتصلة مثاراً للاهتمام بالتعليم، ليس بين جـدران الفصل فقط ، أو في إطار النظام الرسمي فحسب، بل أيضاً في أي وسط تفاعلي. ولذلك لابد أن يوجه الاهتمام إلى التعليم غير الشكلي أو غير الرسمي.

٥ – قادر على تكييف المنهج وفق متطلبات الفصل الدراسي :

فالمعلم الفعال لابد أن يكون قادراً على تكييف المنهج وفق متطلبات تلاميذ فصله. فإذا سأل أحد المتعلمين عن أشياء خارج المنهج فيجب عليه " ألا يقول : لا تسأل هذا السؤال فهو خارج المنهج". بل يؤجل الإجابة عليه حتى نهاية الحصة .

البعد الثاني : التنظيم :

ويشتمل هذا البعد على نقاط عديدة؛ هي :

١ – ينظم الفصل بطريقة حسنة :

يعد التنظيم الجيد من أهم النتائج المترتبة على جودة التخطيط. فعلى المعلم أن يخطط جيداً لعملية تنظيم الفصل، ومن المهام التي يقوم بها المعلم لأداء ذلك العمل ما يلي :–

- ترتيـب المقـاعد داخـل الفصـل بشـكل يساعد على التعلم التعاوني Cooperative Learning .
- تعريف الطلاب بأدوارهم وبقواعد العمل داخل الموقف التعليمي.

٢ ـــ تنظيم الدروس بطريقة جيدة :

إن التنظيم والتخطيط الجيد للدروس يعد من أهم العوامل التي تعين المعلم على جودة تنفيذ هذه الدروس، ولذا لابد أن يتمكن المعلم من مهارات عملية التخطيط ومن تلك المهارات:

- إعداد المادة التعليمية ومعيناتها.
- تحديد طريقة التدريس المناسبة.
- إشراك المتعلمين في تخطيط الدروس.

٣ – الابتكار :

لا يوجـد ما يسمى بالابتكار العام، فالابتكار نوعيٌ، ويرتبط بتخصص معين وقدرة معينة ويمكن تنميته. وهناك فرق بين الابتكار والإتقان، فالإتقان سابق على الابتكار وأساس له، فلابد أولاً

مــن الإتقان ثم يأتي بعد ذلك الابتكار. ولابد على المعلم أن يكون على دراية بأساليب الابتكار؛ حتى يتمكن من تنميته لدى تلاميذه. ومن الابتكار أن يستمع المعلم لكل تلميذ ويهتم برأيه ولا يهزأ به.

٤ - يكيف المنهج وفق حاجات التلاميذ :

مــن الأمــور المهمة أن تحوز الأهداف التعليمية قبول التلاميذ، ولن تكون مقبولة إلا إذا ارتبطــت بــالدوافع والعناصــر المحفزة للتعلم، ومن المعروف أن الدوافع هي المحركات التي تؤدى بالفــرد إلــى القــيام بسلوك معين. فأهداف التعليم التي لا يقبلها التلميذ على أنها أهدافه لا يمكن أن تــتحقق. فــي حين أن قبوله الأهداف يحولها إلى محرك له ودافع إلى التعلم، ويعتمد ذلك القبول على مــدى مــراعاة تلك الأهداف حاجاتِ التلاميذ. ومن ثمَّ فلا بد أن يراعي المعلم حاجات التلاميذ أثناء وضع الأهداف التعليمية ويكيف المنهج وفق حاجات التلاميذ المختلفة.

٥ - يكيف الدروس وفق الظروف الطارئة :

يجــب على المعلم أن يتسم بالمرونة في استخدام المنهج، فيكيف موضوعات المنهج وفق الظــروف الطارئــة، فعلى سبيل المثال: إذا كان بالمنهج موضوع يتحدث عن شهر رمضان المبارك فمن الأفضل أن يدرسه خلال شهر رمضان.

البعد الثالث : الاتجاه الإيجابي :

ويشمل هذا البعد خصائص عدة ينبغي أن يتحلى بها المعلم الفعال، هي :

١ - يسعد الأطفال ويمتعهم :

يجــب علــى المعلم أن يخلق جواً مناسباً يستطيع التلميذ فيه أن يقول بلا خوف : "لا أعرف"، ليس فقط للأطفال الذين يعانون من مخاوف الإنجاز، وإنما أيضــاً لغيرهم من الأطفال، فنحن نعلم أن مستوى القلق ومعدل التحصيل يوجد بينهما ارتباط سالب.

وكــل موقف مهدد يحدث نتيجة لسلوك المعلم، أو لسلوك الأطفال الآخرين في الفصــل، أو بسبب المتطلبات الصعبة على التلاميذ، أو ما لدى المتعلم من تعب داخلي وهموم أو مشاكل.

يجــب علــى المعلــم وحده أن يستشعره ويعمل على إبطال مفعول القوى المضادة لدافعية التعلم، ويكون بذلك مصدراً لإشعار التلاميذ بالطمأنينة.

٢ ـــ يعمل بإيجابية تثير بيئة الفصل :

فـــالمعلم الجـــيد لابـــد أن يتسم بالمرح وبتحكم انفعالي مناسب، وبإظهار الحـــيوية والنشاط، وهو بذلك يعمل على إمداد بيئة الفصل بالإثارة، علاوة على قيامه بتوجيه أسئلة تستثير انتباه التلاميذ للأفكار والموضوعات الجديدة.

٣ - مشجع :

يمكن التوصل إلى دافعية التعلم عن طريق تكوين مدخل موقفي يساعد على تنمـــية سلوك حل المشكلة لدى التلاميذ. أو يساعد على السلوك الابتكاري لديهم. والتشجيع يحتل أهمية كبيرة في تدعيم الموقف التعليمي ومساندته.

ولذلـــك يجب على المعلم أن يشجع تلاميذه على التعبير الحر، وكذلك على المشاركة في شرح الدرس. وهذا يمثل اتجاهاً إيجابياً لدى المدرس الفعال.

٤ - مستمع جيد :

بجانب أنه يجب أن يتوفر في المعلم بعض الصفات التي تجعله متحدثاً جيداً مثل : استخدام اللغة بقواعدها الصحيحة وبدقة ، وأن يكون جيد التعبير والنطق، واثقـــاً مـــن نفسه . فبجانب ذلك أن يكون المعلم مستمعاً جيداً ، ويتمثل ذلك في اســـتخدام اســـتجابات التلاميذ كعامل مساعد لتدريسه ، وكذلك استخدام خبرات التلامـــيذ لإثراء المحتوى ، وإعطائه معنى . فهو يهتم بكل ما يقوله التلاميذ ولا يهمل استجاباتهم .

البعد الرابع : النظام المعرفي :

ويشـــتمل هـــذا البعد على متغيرات تمثل الصفات التي يجب توافرها في المعلم الفعال، وهي :

١ - حازم لكنه مرن "صارم ولكنه يعتني بطلابه":

فـــالمعلم يحمل على عاتقه مسئولية انضباط الفصل المدرسي ما لم تتدخل عوامـــل غير عادية، وعليه أيضاً أن يجعل سلطته مقبولة ومفهومة على أساس الـــرحمة. فهـــو يحافظ على فصله منظماً، ويقمع السلوك غير الاجتماعي، وفي نفـــس الوقـــت يدرك أن كل تلميذ يتصرف على أنه فرد، ويراعي الفروق، فهو

حازم وصارم ويعمل على انضباط الفصل، ولكنه في نفس الوقت يتسم بالرحمة ولا يجور على أحد.

٢ – يستخدم استراتيجيات تدريسية مناسبة للموقف :

استراتيجيات التدريس هي : مجموعة الترتيبات التي يعدها المعلم لتسهيل عملية التدريس والتعلم. وتلعب هذه الاستراتيجيات أدواراً مهمة تؤثر في فاعلية التدريس، ومنها: خلق جو نفسي هادئ، وشعور بالأمن وتوفير أفضل شكل للاتصال بين أطراف الموقف، وحرية الحركة أثناء عملية التدريس، مما يسهل من مهام إدارة الفصل على المعلم، ويحقق إيجابية المتعلم، فكل موضوع دراسي يجب أن يحدد له المعلم استراتيجية مناسبة مما يزيد من فاعلية التدريس.

البعد الخامس : الحماس " متحمس " :

ومتغيرات هذا البعد تتضمن ما يلي :

١ – يخطط الدروس وفق حاجات التلاميذ :

التخطيط المسبق للدرس من أهم العوامل التي تلعب دوراً مهماً في معاونة المعلم على تنظيم درسه وحسن تنفيذه، ومن أهم متطلبات عملية التخطيط الوعيُ بحاجات الطلاب واشتراك المتعلمين في تخطيط الدروس، وذلك عندما ينبع التخطيط للدروس من حاجات التلاميذ، فإن ذلك يكون بمثابة دافع وحافز لهم على التعلم الجيد.

٢ – يشرح بحماس :

فالمعلم الجيد ينقل الحماس للموضوع الذي يقوم بتدريسه، ويظهر قدرة على التخيل في تطويع المواد للاستخدام داخل الفصل، وكذلك فهو ينقل هذا الحماس عن طريق تنميته للعلاقات مع التلاميذ، فهو يدعو تلاميذه للتفاؤل عن طريق طريقة شرحه التي تتسم بالمرح والبهجة والحماس.

٣ – يرغب في تجريب وإدخال مداخل جديدة :

تشير مداخل التدريس إلى الفلسفة أو الفكر الذي تستند إليه الإجراءات التنفيذية بوصفها ركيزة تختار على أساسها طريقة ما، ومن أهم المداخل

التدريســية المعروفة: مدخل المعرفة المنظمة، والمدخل الاستقصائي في تدريس المواد التعليمية. ولكي يكون التدريس فعالاً لابد أن تخضع المداخل عند اختيارها لمحــددات ترتبط بأهداف التدريس، وطبيعة المادة المتعلمة، ومستوى المتعلمين العقلــي والمعرفــي، فالمعلم الفعال هو المعلم الراغب في تجريب مداخل جديدة والمطلع دائماً على كل جديد في مجال تخصصه.

النقد الموجه للنموذج

تُوَجَّه انتقادات عديدة لهذا النموذج، يمكن عرضها على النحو التالي :

أولاً : تعليق على بعد التنظيم :

التنظيم يقصد به إنشاء العلاقات والارتباطات بين عناصر التعلم المختلفة. وينبغــي ألا يــنظر للفصــل المدرســي على أنه مجموعة من التلاميذ فقط، ولكنه مجموعــة ذات علاقــات اجتماعية كثيرة ولها معنى بالنسبة لعملية التدريس. وفي مجــال تقســيم العمل إما أن يكون العمل منفردا أو مع زميل أو مع مجموعة، وتلك هــي الأنواع المتعارف عليها، فأي الأشكال الاجتماعية يجب الأخذ به ؟ ! وما هو الــنوع الأكــثر فاعلــية ؟! فالتعلم الاجتماعي " التعاوني " يمكن أن يكون فعالاً إذا نظرنا إليه من حيث نتائجه التي تبدو في الإنجاز الجيد وفي الدرجات الجيدة أو في مجال التنشئة الاجتماعية والتطبع الاجتماعي للشخصية، ولكن تحقيق ذلك يتطلب:

١- وضعَ قواعد للسلوك داخل المجموعة.
٢- تخطيطاً لتوزيع المسئوليات.
٣- تبادلاً في الأدوار.
٤- وعندما يحدث اختلافاً في الرأي أو تصل الجماعة إلى حافة الصراع يجب أن يوجد من يتوسط لحل هذه الصراعات والخلافات .

والعمــل الفردي على ذلك لا يعتبر نشاطاً اجتماعياً في حد ذاته، ومع ذلك فقــد يؤدى إلى إحداث صراع بين الفرد وباقي الزملاء الذين يعملون بمفردهم مثله، ويلاحظ أن العمل مع زميل واحد يعتبر مرحلة متوسطة ومناسبة للانتقال من العمل الفــردي المنعزل إلى العمل التعاوني. ويتم استخدام العمل الجماعي في مجموعات يــتراوح عدد أفرادها من ثلاثة إلى ستة أفراد يشتركون جميعاً في موضوع واحد، ويعتــبر تبادل الحديث من الأشكال التعاونية. ويتطلب توافر قواعدَ وأصولاً للحديث

ووجــود نظام للجلوس يسمح برؤية بعض الأفراد بعضاً وأياً كان الأمر فإن تنظيم النشاط الذاتي عن طريق المعلم يعد أمراً ضرورياً.

ثانياً : رسم هذا النموذج صورة طيبة تعظم من دور المعلم وأهمل دور المتعلم

وأعطى مثالاً لما يجب أن يكون عليه المعلم؛ فهو مبدع ، حازم ، مشجع، مســتمع جــيد ...... فقد عظم من دور المعلم وأهمل دور المتعلم، فلم يظهر له أي نشــاط من خلال الأبعاد السابقة؛ فالمعلم هو الفاعل، وهو المبــدع .... في حين أن التلمــيذ مــتلقٍ فقط لا يشارك في اختيار طريقة التدريس التي تناسبه، أو الأسلوب الملائــم له. ومــن ثــمَّ فإن هذا النموذج قد أكد على المناشط التي يقوم بها المعلم وأغفــل المتعلم. كما أن جانب المعلم ذاته غير متكامل فينقصه عناصر مثل: تقدير الذات، ....

ثالثاً : إغفال الأهداف :

كذلــك نجد أن هذا النموذج قد أغفل الأهداف ولم يتعرض لها، وأي عمل بدونها لا فائدة من ورائه، فقد أهمل الأهداف بأنواعها المختلفة المعرفية والوجدانية والمهارية.

رابعاً : إغفال التقويم :

هذا النموذج أيضاً تجاهل شيئاً مهماً؛ وهو عملية التقويم والتغذية الراجعة.

خامساً : اهتمامه بالجانب التنفيذي إغفال التخطيط :

حيــث ظهر اهتمامه بالجانب التنفيذي وإهمال الجانب التخطيطي، على الرغم أن كلاً من الجانبين مكمل للآخر.

سادساً : التداخل :

فهناك تداخل بين الجزئيات المدرجة تحت كل بعد من أبعاد التدريس الفعال.

سابعاً : الخصوصية والمحدودية في استخدام المصطلحات :

هــناك بعض المصطلحات المستخدمة من الممكن أن تحل محلها مصطلحات أشمل؛ فمثلاً التشــجيع : " Encouraging كــان من الممكن أن يحل محلها "التعزيز"، على أساس أن التعزيز لا

يقتصـــر علـــى التشجيع بل هناك التأنيب والتوجيه والإرشاد، وذلك باستخدام أشكال التعزيز المختلفة سواء اللفظي أم المادي.

ثامناً : إغفال البيئة الاجتماعية :

فقد أهمل هذا النموذج البيئة الاجتماعية بما تشمله من المتغيرات ذات الأهمية الخاصة في إحراز وتحقيق التدريس الفعال .

تطبيقات عملية :

انقد بطاقة أداء المعلم في مهارات التدريس على ضوء أبعاد كفايات المعلم التي قدمها كل من " دن " و " راج " .

بطاقة أداء المعلم في مهارات التدريس

م	مهارات التدريس	مستوى ظهور السلوك الدال على المهارة			
		قـــوي (٣) أكثر من٧٥%	متوسط (٢) بين ٥٠-٧٤%	ضعيف (١) بين ٢٥-٤٩%	معدوم (٠) أقل من ٢٥%
	أولاً : مهارات ما قبل التدريس				
١	يضـــع أهـــدافـاً (معرفـــية – وجدانـــية – مهارية)حسب طبيعة الدرس .				
٢	يصوغ الأهداف التدريسية صياغة صحيحة				
٣	يضع الأهداف في تسلسل منطقي.				
٤	يربط بين كل هدف وما يلزمه من محتوي وأســـاليب ومناشط ووسائل تعليمية وتقويم وزمن حسب بيئة الفصل الذي يدرس به .				
٥	يحلل محتوى الدرس وفق أهدافه التدريسية.				
٦	يُعد خطة يومية متكاملة العناصر.				
	ثانياً : مهارات التدريس				
٧	يستخدم التهيئة المناسبة في الوقت المناسب.				
٨	يحرص على جذب انتباه المتعلمين.				
٩	يحرص على إثارة دافعية المتعلمين .				
١٠	يبنـــي تدريســـه على ما لدى المتعلمين من خلفية معرفية .				
١١	لديه القدرة على توجيه الأسئلة والتعامل مع إجابات متعلميه .				
١٢	يســتخدم ضـــرب الأمثلة والتشبيهات التي تيسر استيعاب المحتوى.				
١٣	يـــنوع طـــرائق الـــتدريس واستراتيجياته ونماذجه وفق المستويات العقلية لمتعلميه.				

م	مهارات التدريس	مستوى ظهور السلوك الدال على المهارة			
		قــــوي (٣) أكثر من٧٥%	متوسط (٢) بين ٥٠-٧٤%	ضعيف (١) بين ٢٥-٤٩%	معدوم (٠) أقل من ٢٥%
١٤	يـــنوع ويوظـــف الوسائل التعليمية بصورة محققة للأهداف .				
١٥	يـــنوع مـــن أنماط الاتصال المختلفة داخل الفصل .				
١٦	يديـــر الفصـــل باقتدار، ويوفر بيئة تعليمية مناسبة .				
١٧	يستخدم لغة صحيحة ومناسبة للمتعلمين .				
١٨	ينوع ويستخدم أساليب التعزيز المناسبة .				
	ثالثاً : تقويم مخرجات التدريس				
١٩	يتابع الأعمال الكتابية لمتعلميه .				
٢٠	يصمم اختبارات تحصيلية جيدة .				
٢١	يقدم لمتعلميه واجبات منزلية غير نمطية ، ويتابعها .				
٢٢	يجـــيد تشـــخيص صـــعوبات تعلم تلاميذه ويساهم في علاجها .				
٢٣	يـــنوع من أساليب التقويم وفق المخرجات التعليمية المتوقعة .				
	رابعاً : الشخصية				
٢٤	يعتز بالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها .				
٢٥	يطـــور أداءه باستمرار ويتابع المستحدثات في مجاله .				
٢٦	يحرص على حسن المظهر ووقار الهندام .				
٢٧	يتمـــتع بالثبات والاتزان الانفعاليين ، ولديه القدرة على التصرف في المواقف الطارئة.				
٢٨	يـــتعاون مـــع إدارة المدرسة فيما تقتضيه مصلحة العمل .				
٢٩	يعامل رؤساءه باحترام وزملاءه بحب .				
٣٠	يشارك في أعمال الإشراف بالمدرسة .				

م	مهارات التدريس	مستوى ظهور السلوك الدال على المهارة			
		قـــوي (٣) أكثر من ٧٥%	متوسط (٢) بين ٥٠-٧٤%	ضعيف (١) بين ٢٥-٤٩%	معدوم (٠) أقل من ٢٥%
	الدرجة الكلية ( ) من (٩٠)				

ملحوظة :

- ظهـــور الســـلوك الـــدال على المهارة بدرجة قوية (٧٥% فأكثر) يعطى ثلاث درجات .
- ظهـــور الســـلوك الدال على المهارة بدرجة متوسطة (٥٠% - ٧٤%) يعطى درجتان .
- ظهور السلوك الدال على المهارة بدرجة ضعيفة (٢٥% - ٤٩ %) يعطى درجة واحدة .
- ظهـــور السلوك الدال على المهارة بدرجة ضعيفة جداً (معدومة تقريباً) (أقل من ٢٥%) يعطى صفر درجة .

مراجع الفصل الثاني

أولاً : المراجع العربية

١- إسماعيل محمد دياب وآخرون :(١٩٩٥) ، مهنة التعليم . كلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية .

٢- حميدة عبد العزيز إبراهيم :(١٩٩٤)، إدارة المدرسة الابتدائية ، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية .

٣- روحي البعلبكي :(١٩٩٢) ، قاموس المورد : عربي – إنكليزي، ط ٤، بيروت .

٤- سعدية محمد على بهادر:(١٩٨١) ، الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية . تكنولوجيا التعليم ، السنة الرابعة ، عدد (٨) ، ص ص ١٧ – ٢٣ .

٥- عادل أحمد عز الدين الأشول:(١٩٨٧) . موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

٦- علاء إبراهيم زايد :(١٩٩٣) . برنامج مقترح لتطوير بعض الكفاءات الأساسية لتدريس التاريخ وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاه نحو التدريس لدى طلاب شعبة التاريخ . رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٧- فؤاد بسيوني متولي :(١٩٩١) . المدخل للدراسة بكليات التربية (دراسة تربوية) . الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

٨- محمد بن أبي بكر الرازي :(١٩٦٤) . مختار الصحيح ، الطبعة العاشرة ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .

٩- محمد علي الخولي :(١٩٨٠). قاموس التربية ، بيروت ، دار العلم للملايين.

١٠- محمد عبد القادر أحمد:(١٩٩٢). طرق التدريس العامة ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .

١١- يمن عبد الرحمن قنديل:(١٩٨٩). مدى فاعلية أسلوب التحليل المرئي للأداء الفعلي للتدريس والخبرة المشتركة لتخطيط وتنفيذ التدريس لدى الطلاب المعلمين في التربية العملية . رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

ثانياً : المراجع الأجنبية

12- Beyerbach, B. A. & Smith , J. M. (1990). Using a computerized concept mapping program to assess persevere teachers thinking about effective teaching . Journal of Research in Science Teaching, 27 (10) , Pp.961 – 971 .

13- Brown, G. & Atkins ,M. (1987). Effective Teaching in Higher Education . London : New Fetter Lane .

14- Doniach, N. S. (1982) . The Concise Oxford English - Arabic Dictionary of Current Usage. New York, Oxford University Press.

15- Dunne , R. & Wragg, T. (1992) , Effective Teaching , London, Routledge .

16- Fincer, C. (1972) " Planning Models and Paradigms In Higher Education " Journal of Higher Education . No. (9). Pp. 754 – 767 .

17- Good, C. V. (1973) Dictionary of Education . 3 rd.ed. New York, McGraw - Hill .

18- Summers, D.& Steton, A. (1988). Longman Active Study Dictionary of English .Cairo, Al - Ahram Commercial Press.

19- Quine, J. (1989). Effective Secondary Teaching , New York, Harper Row Publishing .

الفصل الثالث

مكونات عملية التدريس

أولاً : المعلم وأدواره (المعلم بوصفه متخذ قرار :خبير ، قائد ، مرشد) .

ثانياً : المتعلم .

ثالثاً : المادة الدراسية .

رابعاً : بيئة التعلم (البيئة الصفية) .

خامساً : مؤثرات عامة على التدريس .

- التدريس عملية تفاعل وصنع قرار .
- الغرض من اتخاذ قرار .
- اتخاذ قرار من قبل الإنسان .
- نموذج العوامل التى تؤثر فى قرارات المعلم وأحكامه .

سادساً : اتخاذ قرار في التدريس .

سابعاً : تطبيقات عملية .

أهــداف الفصل الثالث (مكونات عملية التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

١- تحديـد بعـض مكونات التدريس من المعلم وأدواره والمتعلم والمادة الدراسية وبيئة التعلم .

٢- تحديـد المؤثـرات والعوامـل التـي تؤثـر فـي التدريس؛ ومنها: المؤثرات الاجتماعية، ومؤثرات البيئة الصفية،ومؤثرات البيئة المدرسية.

٣- تحديد العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه.

٤- مناقشة أدوار المعلم كخبير وقائد ومرشد ومتخذ للقرار .

٥- مناقشة أدوار الطالب (المتعلم) داخل الفصل التقليدي.

٦- التعرف على الغرض من اتخاذ القرار في التدريس.

٧- التوصل إلى فهم شامل للمكونات التفاعلية لعملية التدريس.

الفصل الثالث

مكوناتُ عمليةِ التدريسِ

أولاً : المعلم وأدواره Roles of a teacher

يلعب المعلم أدوارا عدة متداخلة ومتشابكة فيما بينها، ولكن العديد من نشاطات المعلم التدريسية يمكن أن تقع ضمن ثلاث وظائف تصف ماذا يمكنك – بوصفك مدرساً – عمله لتُحدِث التعلم المرغوب فيه وتغير من سلوك التلاميذ وتعزز تقدمهم وتطورهم، وتلك الوظائف هي: (٣)

١- خبير (متخصص) التعليم Instructional expert

إن دور المدرس المهم والبارز يتمثل في كونه متخصصاً أو خبيراً تعليمياً؛ أي هو الشخص الذي يخطط التعلم ويرشده ويقوّمه، وهذا الدور يعتبر دوراً جوهرياً له. كما يجب عليك كخبير أو متخصص تعليمي ـــ أن تضع قراراً مسبقاً تحدد فيه ماذا تعلم؟ وما المواد التعليمية المستخدمة واللازمة لعملية التدريس؟ وما طريقة التدريس التي تناسب المحتوى المختار وكيف يمكنك تقويم مدخلات التعلم؟.

هذه القرارات تعتمد على عدد من الحقائق؛ تشمل تحديد الأهداف ومعرفتك عن الموضوع وعن نظريات التعلم والدافعية وقدرات وحاجات تلاميذك ومعرفة لشخصيتك وسماتك الخاصة وحاجاتك وأهدافك التدريبية بشكل مجمل. فالتلميذ ينتظر منك ملكيتك لكل الإجابات، وليس فقط لتسأل عن الموضوع ولكن لتحشد المعلومات وتجمع المعارف وتوفرها.

٢- القائد (الإداري – القيّم) Manager

الوظيفة الثانية والمهمة للمدرس هي إنشاء بيئة التعلم وإدارتها. ومشتملات هذا الدور تتمثل في القرارات آلتي تُعيق تنفيذ السيطرة في حجرة الدراسة؛ مثل وضع القوانين والإجراءات لمناشط التعلم.

وتقع على عاتق المدرس مسئوليةُ تنظيم حجرة الدراسة؛ من مقاعدَ وإعلاناتٍ ولوحة بيانات ولوحة اقتراحات وكتب إضافية وخارجية وتشجيع الاطلاع، بل ربما يضطر المعلم أن يبني الأثاث ويهيئه في حجرة الدراسة. في النهاية نلتمس من المدرسين أن يساعدوا في تحقيق تلك الغاية

العظيمة عن طريق الاختبارات المستمرة والمتابعة وكتابة الملحوظات وتوفير وقت لما يعترض التلاميذ من مشكلات.

٣- المرشد (الناصح) Counselor

ينبغي أن يكون المدرس حساساً للسلوك الإنساني، ويجب أن يُعَد للمسئولية التشييدية وبناء العقول، وخاصة عندما تعترض المشكلات السلوكية طريق تعلم التلاميذ ونموهم، فينبغي على المدرس أن يدرك أنه يتعامل مع بشر من تلاميذ وآباء وموجهين وزملاء، لذا ينبغي أن يملك مهارات تكوين علاقات إنسانية طيبة ومهيأة للعمل مع تلك المجموعات في كافة الظروف، وهذا يتطلب منه فهماً حقيقياً عن نفسه ودوافعه وآماله ورغباته، من ناحية، وفهماً للآخرين من ناحية أخرى.

وفي ضوء الإعداد المعلم تربوياً، فإنه من المفترض أن يكون قادراً على القيام بعدد من السلوكيات، منها:

١- القدرة على التعبير والتوضيح والاستماع.

٢- القدرة على التعرف على الكلمات والتلميحات التي تدل على فهم التلميذ أو عدم فهمه.

٣- القدرة على طرح الأسئلة وإتاحة الوقت للتفكير واحتمال تأجيل الاستجابات.

٤- القدرة على إقامة علاقات الألفة والود، وإشاعة جو المرح دون توتر أو قلق.

٥- القدرة على إدارة المناقشات وإعطاء المبررات القوية.

٦- القدرة على التحكم في سلوكه ومشاعره وحيويته.

٧- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ، وتقدير سلوكهم.

٨- القدرة على تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها.

٩- القدرة على استخدام الوسائل السمعية والبصرية بصورة فعالة.

١٠- القدرة على إدارة العمل وتنظيمه في المجموعات الكبيرة أو الصغيرة.

١١- القدرة على البحث والاضطلاع المستمر.

فإذا كان المعلم متمكناً من جميع السلوكيات السابقة، فإنه يستطيع القيام بمسئوليته التربوية على أكمل وجه، سواء فيما يتصل بالمادة الدراسية، أو بالتلميذ، أو ببيئة التعلم. وعليه أن يتبع نهج العالم، ونظرة الفيلسوف، ومشاعر الفنان، وأخلاق الرسول.

ثانياً : المتعلم (التلميذ أو الطالب) :

إذا كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية، فإن التلميذ (الطالب) المتعلم هو المستهدف من وراء هذه العملية؛ حيث تسعى التربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة. ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلم وسلوكه.

وعملـية التدريس أو التربية يجب أن تواجه احتياجات المتعلم بحيث لا تقتصر على عدد مـن الدروس في الأسبوع داخل جدران الصف الأربعة، ولكنها يجب أن تتعدى الصف الدراسي إلى الـندوات العامـة، والعـروض السينمائية، والمكتبية، وحديقة الحيوان، والجمعيات والنوادي العلمية، والـرحلات التعليمية، والهوايات؛ وذلك لإتاحة مواقف تعليمية متنوعة يتفاعل فيها التلميذ ويتحقق له النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، بدرجة تلبي احتياجاته ومطالبه التي لا يستطيع التعبير عـنها صـراحة. وعلى التربية أيضاً في هذه المرحلة من النمو مراعاة طبيعة المتعلم؛ وذلك بتنويع المناشـط التعليمـية ومـراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم، واحترام مشاعرهم وأفكارهم ورغبتهم في الانـتماء إلـى جماعة تحبهم، ورغبتهم في تكوين القيم والمثل العليا، وهذا بالطبع لن يتحقق في مناخ مدرسي يفتقر إلى التوجه، ويخلو من روح العائلة الواحدة المتماسكة. وهذا أيضاً لن يتحقق في فصل دراسـي لا يهتم فيه المعلم إلا بالصورة وإنهاء المقرر دون مخاطبة عقول التلاميذ وقلوبهم ودعوتهم للمشاركة الفعالة في تحقيق أهداف المنهج.

أدوار الطالب

إن مفهـوم الدور في هذا الجزء متمركز حول السلوكيات التي تميز الأشخاص في سياق معيـن؛ حيـث يشـمل مصـطلح الفصـل المعامل وبيئات التعلم بالخطو الذاتي والأماكن المفتوحة. ويسـتغرق الطـلاب حوالي ٣٠% من الوقت في التحدث داخل الفصول التقليدية فضلا عن الفصول غـير النمطـية أو التي تتبع منهج الخطو الذاتي. ففي الفصول التي تتبع مناهج الخطو الذاتي بجانب السـلوك اللفظي يوجد مناشط غير شفوية؛ مثل:القراءة والكتابة والمشاهدة؛ حيث يقضي الطلاب أكثر مـن ٦٠% من وقتهم داخل الفصل، يعملون بمفردهم أو في مجموعات. فالنسبة العظمى من سلوكهم غير شفاهية خاصة القراءة والكتابة والمشاهدة، وغالباً ما يكون الحديث من قبل المعلم ويكون الطلاب مسـتمعين. وفي المتوسط نجد أن كل طالب يستمع إلى شخص وأكثر ممن يتحدث إليه، عندما يتحدث فإنه يجيب على سؤال، وتشكل التفاعلات اللفظية داخل الفصل ٢٠% من جميع حالات التفاعل.

وقـد اتضـح من نتائج الدراسات أن أدوار الطالب داخل الفصل التقليدي أكثر سلبية من أدوار المعلم، وفيما يلي بعض الظواهر ذات الدلالة:

١- يسـأل الطلاب في الفصول المفتوحة أسئلة معرفية ثلاثة أضعاف ما يسأله التلاميذ في الفصول التقليدية.

٢- يشــكل الســلوك اللفظي الحر (غير التكليف) لطلاب المدارس الثانوية في بيــئات التعلم القائمة على الخطو الذاتي أكثر من ٥٠% من مجموع سلوك الطلاب اللفظي.

٣- يــزداد انتباه الطلاب وسلوكهم التكيفي حين يضع المعلمون أهدافا تعليمية واضحة.

٤- تكون الغلبة في مواقع التعليم الابتدائي غير الرسمي لأسئلة المعلم، وتكون التفاعلات بين المعلم وطلابه موجزة.

٥- قــد يكــون لتقديم مناهج علوم جديدة في المدارس الابتدائية تأثيرات ليست ذات قيمة على أدوار المعلم.

٦- يكــون في المدارس المفتوحة تحركٌ طلابيٌّ أكثر وتنوع أعظم في السلوك ونســبة أعلــى من تفاعلات الطلاب بعضهم ببعض، أكثر مما هو موجود بالمدارس التقليدية.

٧- تــتواجد تفاعلات الطلاب بعضهم مع بعض في فصول موصولة التوجيه أكــثر من الفصول مضبوطة التوجيه علاوة على أن الأخيرة تحظى بقدر أقل من السلوك المبدوء من الطلاب.

٨- الســلوك المبدوء من الطلاب يوجد في الفصول التي تستخدم تعليماً يعاون فيه الحاسب الآلي أكثر من الفصول التقليدية.

تأثيرات المتغيرات المحيطة

مــن المقبول عموماً أن تقديم أي منهج جديد مع أدواته الملحقة سوف يعدل أنماط السلوك الممــيز للتلامــيذ عن تلك الموجودة قبلاً. فقد أشارت إحدى الدراسات المتضمنة لمواد مشروع تعليم العلــوم الأسترالي (ASEP) في المدارس الثانوية إلى أن الطلاب تفاعلوا كثيراً مع أدوات المنهج في بيــئات الــتعلم بــالخطو الذاتي المتبعة مؤخراً (مثال كراسات المجهود للطلاب) أكثر من الموضوع المماثل في فصول العلوم المألوفة.

كذلك نجد أن تفاعلات الطلاب مع رفاقهم أكثر دون وجود المعلم، كذلك تفاعلات الطلاب مــع المعلميــن، ويسأل الطلاب في الفصول المفتوحة بنسب أعلى من الأسئلة في المستوى المعرفي والســلوكيات غــير التكليفــية. وكل أنماط التفاعل هذه أكثر مما كانت عليه في فصول العلوم الأكثر تقليدية.

تأثير المتغيرات المرتبطة بالطالب

تحـــدث الاختلافات في أنماط السلوك، وتبعاً لذلك نجد فروقا في أدوار الطالب بين الأفراد الأقـــل نجاحـــاً والأكثر نجاحاً داخل الفصل. وفي دراسة لبعض الفصول الابتدائية الأسترالية وجد أن الطـــلاب ذوي التحصـــيل المـــرتفع رفعـــوا أيديهم عند الإجابة عن الأسئلة أكثر من ذوي التحصيل المنخفض في معظم الأحوال، ويظهرون تفاعلات أكثر في مجال العمل.

وفـــي دراســـة أخرى وجد أن المعلمين الأستراليين أظهروا تحاملاً أكثر لصالح الطلاب منخفضـــي التحصـــيل أكـــثر مـــن نظرائهم الأمريكان الذين يوزعون الثناء أكثر على الطلاب ذوي التحصيل المرتفع ويتفاعلون معهم أكثر. فالطلاب مرتفعي التحصيل يمتازون عن منخفضي التحصيل بأن تحدثهم الجماعي أكثر وأنهم أكثر مبادرة في مناقشة الأسئلة المتشعبة والتقويمية ويعاملون بمحاباة من قبل المعلم، وهم أقل تعصباً من منخفضي التحصيل .

كذلـــك يمكننا أن نميز بين الأولاد والبنات منخفضي التحصيل؛ حيث إن البنات يتفاعلون أكثر من الأولاد إلى حد بعيد في الأمور المتصلة بالعمل.

اختلاف أدوار الطالب ·

أكـــد المعلمون أن الطالب الممتاز هو الذي يكون ثابتاً وغير عاطفي، ويتكيف وينسجم مع الإجـــراءات القائمـــة داخـــل الفصل، ويكون متمكناً من العمل، ودقيقاً وذا دافعة عالية، ويكشف عن عنصـــر إبداعي في تفكيره، وهو طالب متعاون. ومن ناحية أخرى فالطلاب الذين يقاطعون محاضرة الفصـــل ويبادرون بتفاعلات غير تكليفية متكررة ويسألون أسئلة تقليدية متعددة ولا يجيبون عن أسئلة المعلـــم هم طلاب يلعبون أدوارا مشوشة غير تعاونية. وعموماً فالمعلمون يتوقعون أن يكون الطلاب متعاونيـــن ومستجيبين للعمل داخل الفصل، فنجد أن الطلاب حينما يعتقدون أن المعلمين يثـــقون بهم فإنهم يشاركون بشكل أفضل وأكثر وينهمكون أكثر في مناشط الفصل.

ومن أجل هذا قامت دراسات عديدة حددت نماذج الشخصية لأدوار الطالب داخل الفصل، واضـــعة بعيـــن الاعتبار طبيعة هذه الأدوار المتعددة الأوجه، وأيضاً ما يربط هذه الطبيعة بمخرجات الطالـــب. ولإيجـــاد نمـــاذج شخصية للطلاب استخدمت عددا من الأبعاد؛ منها: قياسات قدرة التلميذ الشخصـــية، متغيرات الدافعية، بيانات التفاعل الفصلي. وقد أوضحت كيف أن هذه النماذج قد تستخدم لترشـــد المعلميـــن وترفع وعيهم فيما يتعلق بفاعلية استراتيجيات التدريس المختلفة، وهذه التطورات مشـــجعة ويمكن استخدامها في البحث في أدوار الطالب؛ حيث إن هذه الأدوار ليست سلوكية فقط، بل متضمنة إدراكات المعلمين والطلاب وتوقعاتهم للمواقف داخل الفصل.

ثالثاً : المادة الدراسية :

تمـــثل المـــادة الدراسية الرسالة التي تُرسل للمتعلم من خلال تفاعله مع المعلم وفي أثناء مشـــاركته الفعّالة مع جميع مكونات المنهج بمفهومه الشامل. وتعتبر المادة الدراسية ركناً أساسياً في عملـــية التدريس، ولا يستطيع أحد أن يقلل من قيمتها أو أهميتها؛ فبدون معلومات لا يمكن أن نتصور أن هـــناك معـــرفة حقـــه . لكـــن السؤال الذي يفرض نفسه عند هذه النقطة هو : هل المعلومات أو المعـــرفة هـــدفٌ في ذاتها، أم هي أداة لتعديل سلوك الفرد ؟. ويقودنا هذا السؤال إلى سؤال ثانٍ: هل تقـــدم كل المعلومات السابقة للمتعلم؟، أم أن هناك أولويات لهذه المعلومات ؟ وما هي؟. ويترتب على ذلك سؤال ثالث: ما دور المعلم بالنسبة للمعلومات؟، هل هو مجرد مستقبل سلبي لها؟، أم أنه مكتشف لها أو متعامل معها وظيفياً؟.

ونلاحـــظ أن هـــذه الأسئلة – وغيرها – لا تزال حتى اليوم نقاطاً للجدل المثار في الفكر الـــتربوي. وفي اعتقادنا أن أسلوبَ الإجابة : " نعم ... أو ... لا، أو اختيار إجابة واحدة فقط من بين عـــدد مـــن الاختيارات لتكون هي الإجابة الصحيحة، أسلوبٌ غير مناسب في القضايا التربوية؛ لأن جمـــيع الإجابـــات بالنسبة لتلك القضايا – على الرغم من تباينها –فإنها تتداخل وتتشابك في مساحات كبـــيرة، بـــل إنهـــا يمكن أن تتوحد وتتكامل في مواقف كثيرة، ولذا فإن التعامل مع مثل هذه القضايا يتطلـــب مـــنا القدرة على التمييز والتكامل بين الحلول المختلفة، وأيضاً القدرة على تحديد متى وكيف يكون التنوع في الإجابات أو الحلول مقبولاً؟، وكيف ومتى يكون التوحد مفروضا أو ضروريا.

بعـــض الملحوظات التي تتصل بالمادة الدراسية وتسهم في تحديد دور المادة الدراسية في عملية التدريس:

١- المـــادة الدراسية مثل عينة مختارة لمجال معرفي معين، وحيث إن لكل فرع من فروع المعرفة طبيعته الخاصة التي تميزه عن غيره من فروع المعـــرفة، ســـواء مـــن حيـــث ميادينـــ وأهداف البحث والدراسة فيه، والمسلمات التي ترتكز عليها طرق البحث فيه، وأساليبه والتركيب الذاتي لهـــذا الفـــرع. فنحـــن نـــرى أنه من الأهمية أن تعكس المادة الدراسية وتدريسها طبيعة هذا الفرع، وإلا خرج متعلم هذه المادة الدراسية بصورة مشوشة.

٢- ضـــرورة مراعاة التوازن بين قيمة المعلومات كهدف في ذاتها، والقيمة النفعية أو الوظيفية لهذه المعلومات، وذلك باختيار المعلومات التي ترتبط باحتـــياجات المتعلم وخصائصه بالدرجة التي تساعده على فهم نفسه وما يحيط به من أشياء وعلاقات ومظاهر في بيئته.

٣- ضـــرورة التأكـــيد علـــى أساسيات المعرفة التي تحدد الهيكل البنائي لها بالدرجة التي تسهم في تنمية القدرات والمهارات العقلية للمتعلم وإكسابه الاتجاهات والميول والقيم المناسبة.

٤- ضـــرورة مـــراعاة العلاقة بين طبيعة المادة الدراسية وأساليب التدريس المناسبة لها.

رابعاً : بيئة التعلم (البيئة الصفية) :

نقصد ببيئة التعلم: جميع العوامل المؤثرة في عملية التدريس، وتسهم في تحقيق مناخ جيد للـتعلم يجـري فـيه التفاعل المثمر بين كل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية، وتيسر أداء المعلم لرسالته وتزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته والولاء لمجتمعه.

وتنقسم هذه العوامل المؤثرة إلى ثلاثة عوامل :

١- العوامـل الفيزيائـية؛ وتتضـمن: المرافق والتجهيزات، والمكتبة، والملاعب، والحديقة، ونظافة المدرسة، وتوفير المواصلات، وموقع المدرسة، والجو الصحي.

٢- العوامـل الـتربوية؛ وتتضـمن: الكتب المدرسية، والمراجع والوسائل العلمية، والمناشط التعليمـية، والمـتاحف، وأسـاليب التدريس والتعلم المختلفة التي تتصل بالتعلم الفردي أو الـتعلم الجماعـي، كذلـك الامـتحانات وأساليب التقويم، والتفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي، وإدارة الصف.

٣- العوامـل الاجتماعـية؛ وتتضمن: التفاعل الاجتماعي في المدرسة، الانضباط والنظام في إدارة المدرسـة، والعلاقة بين المدرسة والمنزل، التوجيه والإرشاد، العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

خامساً : مؤثرات عامة على التدريس :

ولا يـتوقف الأمـر بالـتدريس عند المكونات العامة، بل يتدخل ويؤثر فيه عوامل أُخَر، يمكننا تبويبها في ثلاث فئات هي:

١- مؤثـرات البيـئة الاجتماعـية المحلية؛ مثل : البناء الاجتماعي المحلى والطبقات السائدة فيه، وحالـته الاقتصـادية والثقافية، والمستوى الاقتصادي للأسرة، واللغة وممارساتها الدارجة في البيت، والكفايات الحياتية الوظيفية والاجتماعية التي تتطلبها أو تنشد البيئة المحلية تنميتها لدى الناشئة.

٢- مؤثـرات البيـئة المدرسـية؛ مـثل: الفنيين والإداريين والعاملين وما يتصفون به؛ من خلفية اجتماعـية وفلسفة تربوية وميول، وأدوار وظيفية، وأساليب تعامل، وتأهيل سابق، ومدى كفاية هؤلاء العددية للقيام بمسئولياتهم اليومية والمدرسة، وما يميزهم من مكونات وخصائص عامة، والـنظام الاجتماعي العام بالمدرسة وحجم الفصول الدراسية وعددها وأساليب تجميع التلاميذ فـيها (علـى أسـاس التحصـيل أو الطبقة الاجتماعية)، والعلاقات السائدة بين أفراد المجتمع المدرسي،وطبيعة التسلسل الإداري المعمول به (عادل ديمقراطي، سائب فوضوي..).

٣- مؤثـرات البيئة الصفية؛ مثل: نوع الأقران وعددهم في الغرفة الدراسية، وما يتميزون به من مواصـفات شخصـية ونفسية وسلوكية، وأساليب التفاعل والاتصال السائد بينهم وبين المعلم، ومـرونة حركـتهم فـي الفصل، ونوع تعاونهم معاً ودرجته، ووسائل التنفيذ المساعدة للتربية الصـفية؛ مـن مـواد ووسائل وطرق وجداول وأجهزة وتجهيزات، ونماذج الدعم والتشجيع والـتعزيز المستخدمة. وهذه المؤثرات توجه إيجاباً أو سلباً عملية التدريس، وذلك حسب درجة إيجابيتها أو سلبيتها.

سادساً : اتخاذ القرار في التدريس

التدريس عملية تفاعل وصنع قرار:

تعتـبر عملـية التدريس عملية تفاعل حيوي بين الأفراد، يتمثل في التفاعل بين المعلمين أنفسـهم من ناحية، والطلاب والمعلمين من ناحية ثانية، والطلاب أنفسهم من ناحية ثالثة، بحيث تتم عملية صنع القرارات المهمة.

وهـذا يحتم على العاملين بمهنة التدريس أن ينظروا إليها على أنها عملية تعاونية يُخَطَّطُ لهـا مسـبقاً؛ فمثلاً قد يقرر أحد المعلمين إعطاء واجب جماعي للطلاب كافة، وذلك من خلال كتاب مدرسي مقرر، أو إعطاء عدد من الواجبات من مصادر متنوعة، بحيث يستطيع المتعلمون اختيار ما يناسبهم.

وعـند صنع قرار (*) تُستخدم فيه مجموعة من الأهداف جنباً إلى جنب مع مواد تعليمية متـنوعة تم إعدادها وتجيزها كي تناسب حاجات المتعلمين التعليمية التَّعَلُّمية داخل الحجرة الدراسية، ربمـا يخـتار المعلـم طـرق الـتدريس والوسـائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف، فقد يستخدم المحاضـرة، أو يطلـب من المتعلمين تأدية امتحان قصير تعقبه فترة تسميع قصيرة، أو عرض فيلم

(*) هناك فرق بين صنع القرار واتخاذ القرار : فالأول يُقصد به العملية المستمرة التي تسبق لحظة القطـع فـي الاتجاه المعين أو الإمضاء والعزم والموافق . أما الثاني فيقتصر على وضع الحد الفاصل أو المرحلة النهائية لعملية صنع القرار المستمرة .

تعليمـــي أو شـــريط تسجيل، أو إجراء بعض المناظرات، مما يدل على أن العملية برمتها تحتاج إلى قرارات وقرارات أخرى ... وهكذا.

وقـد ذكر "جاكسون" Jackson أن معلم المرحلة الابتدائية، مثلاً، يشترك في تفاعلات كثـيرة وإصدار قرارات أكثر ربما تصل إلى الألف قرار يومياً. ويتفق مع هذا التصور تصور آخر توصـل إليه "جومب" Gump ويشير إلى حدوث ما يقارب الألف وثلاثمائة من الأعمال التي يقوم بهـا المعلـم خلال يوم دراسي واحد، وتضم هذه التفاعلات قرارات صغيرة للغاية مع قرارات كبيرة ومهمـة. ولـم تُـتخذ هذه القرارات نتيجة تخطيط مسبق ومنظم، إنما عملية الاختيار قد تمت بشكل عرضـي أو سـريع، وذلـك حسب المواقف التعليمية التَعَلُمية المختلفة والكثيرة جداً. وهذا النمط من اتخـاذ القرارات وصنعها شائع في التدريس في مختلف أنواع النظم التعليمية ولكن بدرجات متفاوتة. كمـا قـدرت "موري" Murray (١٩٨٦) عدد القرارات التي يمكن للمعلم اتخاذها في يومه الدراسي بحوالي ١٥٠٠ قرار. (٢ : ٧٠ - ٧٣)

ومـن الطبيعـي أن يـتم اتخاذ العديد من القرارات بشكل عرضي وسريع ودون تخطيط مسـبق، وذلـك بسـبب المطالـب السريعة والمتغيرة للمتعلمين أثناء عملية التدريس. ففي مثل هذه الظـروف يعـتمد المعلمون على الخبرة التي مروا بها؛ وذلك لتقديم أفضل أساليب التدريس الممكنة للمواقف التعليمية .

ويمكـن أن نفـترض أن القرارات البديهية أو السريعة للمعلم ذي الخبرة الطويلة، توضح الفـرق الكبير بينه وبين المعلم ذي الخبرة القليلة، فالقرار أو العمل السريع الذي ينتج بسبب حاجة أو موقـف يشبه – إلى حد كبير – الرأي؛ وذلك لأن فائدته تتوقف على خلفية المعلم وخبرته في مجال صـنع القـرارات، من ناحية ، وفهمه للعملية التعليمية، من ناحية أخرى. ومن هنا نجد أن المعلمين يعتمدون ـــ في كثير من الحالات ـــ على البديهة والتفكير السريع في صنع القرارات المناسبة أو اتخاذهـا، وذلك إذا ما أرادوا أن يكون التخطيط للتدريس فعالاً. فمثلاً قد يعتقد أحد المعلمين أن نشاطاً جديداً ينبغي أن يطرحه في الجدول المدرسي، فيكون من الضروري هنا صنع القرارات الناجمة عن التفكير البديهي السريع، وهذه القرارات غالباً ما ستكون ذات نتائج مفيدة للمتعلمين، وأحياناً أخرى قد كون غير فعالة أو غير مناسبة لقدرات المتعلمين واهتماماتهم، ولكن هذا لا يقلل من استخدامها، وذلك إذا ما أردنا للعملية التعليمية أن تكون متطورة وتستمر في تفاعلها وحيويتها.

ومـع ذلك، فإن استخدام التفكير الذي يعتمد على سرعة البديهة فقط، سيجعل المعلمين لا يـنظرون لعملية التدريس على أنها علم وفن، وعلاوة على ذلك ستُلْغَى عملية التخطيط المنتظمة التي تـنطوي على قرارات مدروسة وعقلانية. ومن هنا ينبغي على المعلمين التحول من استخدام الإجراء القـائم علـى الحدس والتخمين السريع إلى إجراء أكثر حيوية، وذلك عن طريق إدراكهم جيداً بأنهم سـيقومون دائمـاً بصنع القرارات التي تؤثر في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلمين. فلابـد مـن تطبـيق مـبدأ تحمل المسئولية خلال عملية صنع القرارات. فإذا ما قام المعلمون بصنع

القــرارات، علــيهم أن يكون لديهم الرغبة الحقيقية في تحمل المسئولية من أجل تطبيق هذه القرارات التي ينبغي أن تقوم على أساس منطقي منظم وليس على الأسلوب الاندفاعي السريع.

الغرض من اتخاذ القرار :

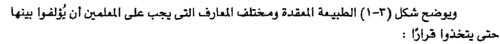
إن الغــرض مــن اتخاذ القرار هو مواجهة موقف معين، أو القيام بإجراء محدد، أو حل لمشكلة قائمة أو متوقعة، لذلك فإن عملية اتخاذ القرارات تختلف عن عملية حل المشكلات بالرغم من الاتصال الوثيق بينهما. فالقدر المشترك بينهما يتمثل في أننا نتخذ القرارات عندما نواجه مشكلة ما أو نــتوقعها، وأما الاختلاف فيتمثل في أننا نتخذ القرارات في غير المواقف الإشكالية سواء كانت عادية أو سوية أو إبداعية. (١ : ٤٤٣)

اتخاذ القرار من قبل الإنسان Human Decision Making

لقــد اشــتق المذهــب النظري الأساسي لاتخاذ القرار – من قبل الإنسان – من "نظرية معالجــة المعلومات" التي وضع لبناتها الأولى كل مــن : "سيمون" و "نويل" Simon & Newell ، وقــد لخصــاها تحت مسمى "نظرية حل المشكلة" Theory of Problem Solving ، وقد اشتملت على أربعة فروض هي (٤ : ١٥٤ - ١٥٩) :

١- قلــيل مــن الخصائص الكلية لنظام معالجة المعلومات الإنساني التي تكون ثابتة عبر المهمة، أو القائم بحل المشكلة.
٢- بعــض الخصائص قد تكون كافية في تحديد أن بيئة المهمة تمثل في جو المشكلة، ويتخذ حل المشكلة مكانه في جو المشكلة.
٣- تحدد بنيئة المهمة المحتملة لجوّ المشكلة.
٤- تحــدد بنــية المشــكلة الــبرامج المحتملة التي يمكن استخدامها لحل المشكلة.

وإذا مثلــنا لنظام معالجة المعلومات "بالمعلم" ، و"بيئة المهمة" بمثابة العوامل المختلفة التي تُولــف الــتدريس، وجو المشكلة بمثابة إدراك المعلم لما يعنيه بالتدريس الفعال، فإن النظرية المسماة "بــنظرية حــل المشــكلة" تــأخذ مكانتها الملائمة في مسيرة البحث التربوي. فالدراسات التي عُنيت بالقــرارات التــي يتخذها المعلمون بينت أن المعلمين يختارون عناصر محددة بالذات لتعبر عن بيئة الــتعلم الكلية؛ بحيث تمثل نماذجهم عن الواقعية. وتصبح نماذج الواقع الأساسي الذي يتخذ المعلمون بــناءً علــيه أحكامهم أو قراراتهم، ويطورون بناءً عليه مقرراتهم. ولتوضيح كيف أن أفعال المعلمين ترتبط بأفكارهم، فمن الضروري فحص العوامل البيئية والتصورية للتدريس وكيف تؤثر تلك العوامل على قرارات المعلمين التعليمية.



ويوضح شكل (٣-١) الطبيعة المعقدة ومختلف المعارف التى يجب على المعلمين أن يُؤلفوا بينها حتى يتخذوا قرارًا :

خصائص المعلم
Teacher Characteristics
- معتقداته
- إدراكه للمادة الدراسية
التعقد المعرفى لديه

الظروف السابقة
Antecedent Condtion
- ملوماته عن تلاميذه
- قدراتهم - مشاركتهم
- مشكلاتهم السلوكية
- طبيعة مهامه التعليمية من حيث
- الأهداف - المادة الدراسية
- التلاميذ - الأنشطة
- بيئة الفصل والمدرسة
- نظم تحريك التلاميذ في المدرسة
- مناخ تقويمهم
- الحصص الإضافية

العوامل
التي تؤثر في قرارات
المعلم وأحاكمه
Factors believed to Contvibute to teacher's ped Judgments &Decisions

العمليات المعرفية للمعلم
Teacher Cogntive Processes
اختبار المعلومات والتكامل بينها
- التثقيف - التصارع - الضغط
الاستدلال
- الأحكام - التوقعات
- الفروض - القرارات

القرارات التعليمية
Pedagogical Decisions

تقويم المعلم
Teacher Evaluation
- أحكامه - قرارته
- تدريسه الروتينى

تتابعات تخطيط الدرس
Consequonces for teacher
- تخطيط التدريس
- اختيار المحتوى
تجميع التلاميذ
اختيار الأنشطة
- التفاعل مع التلاميذ
- الأعمال الروتينية
- مشكلات السلوك
- التعليم الافرادى

متابعة التلاميذ
Consequonces for students

الضغوط الإدارية
Instituional Constraints

شكل رقم (٣-١) العوامل المؤثرة فى قرارات المعلم وأحكامه

Shavelson & Stern, (1981)

نموذج العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه :

إذا نظرنا إلى النموذج السابق، نجد أنه يناقش العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه، من خلال مجموعة من المحاور الرئيسة التي تندرج تحتها بعض النقاط الفرعية، ويمكن عرضها على النحو التالي: (٥ : ٤٥٥ - ٤٩٨)

أولاً : الظروف السابقة Antecedent Conditions

وتشمل كلاً من :

معلومات المعلم عن تلاميذه :

من حيث قدراتهم العقلية والجسمية، ومشاركتهم بفعالية في المواقف التعليمي، وكذلك مدى دراية المعلم بمشكلاتهم السلوكية، وكيفية التعرف عليها والتعامل معها، والتعامل مع كل طالب باعتباره حالة منفردة بذاتها.

طبيعة مهام المعلم التعليمية :

ويندرج تحتها مدى دراية المعلم وإلمامه بكل من:

- ❑ الأهداف : من حيث صياغتها ومجالاتها وأهميتها بالنسبة للإعداد والتنفيذ والتقويم الجيد للدرس.
- ❑ المادة الدراسية : من حيث مدى إلمام المعلم لها وفهمه الجيد لها، فكل ذلك يؤثر على تدريسه تلك المادة.
- ❑ المناشط التي يقوم بها المعلم: ولها أهمية كبرى في العملية التعليمية؛ ومنها: الإذاعة المدرسية، إقامة المعارض، متابعة الأعمال الكتابية للمتعلمين، وتصميم اختبارات تحصيلية جيدة، وكذلك عمل مشروعات شبه بحثية يقوم بها التلاميذ.

بيئة الفصل والمدرسة :

وتشتمل على :

- ❑ نظم تحريك التلاميذ في الفصول: ويتوقف ذلك على طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم، سواء أكانت فردية أم جماعية.

- ❑ مناخ تقويم الطلاب: من حيث أدوات التقويم المختلفة، ومصادره وأسسه، وأنواعه، وأساليبه التي منها الاختبارات القصيرة، أو الطويلة التي يمكن أن يستخدمها المعلم حينما يحاول أن يتخذ قرارات ذات علاقة بالهدف الذي وضعه في مرحلة التخطيط.
- ❑ الحصص الإضافية: من حيث كيفية استغلالها في التعرف على مشكلات التلاميذ والصعوبات التي تواجه بعضهم من أجل مساعدتهم على تخطي هذه الصعوبات.

ثانياً : خصائص المعلم Teacher Characteristics

من حيث :

- ❑ معتقداته : التي تتمثل في رؤيته لذاته ولتلاميذه وموجهيه، ومدى اعتزازه بمادة تخصصه وحبه لها، ونمط الإدارة الذي يستخدمه.
- ❑ إدراكه للمادة الدراسية : من حيث إلمامه بمفاهيمها ومبادئها ونظرياتها، والطرق المختلفة التي يمكن أن يستخدمها في تدريس كل جزئية من جزيئاتها، والوسائل التعليمية التي تتلاءم وطبيعة محتوى المادة الدراسية والإمكانات المتاحة.
- ❑ التعقد المعرفي لديه : فينبغي على المعلم أن يحلل المنهج إلى عناصره وأجزاءه؛ بحيث تتضح الأفكار والعلاقات بينها، ويقسم المعلومات المعقدة إلى جزيئات بسيطة.

ثالثاً : العمليات المعرفية للمعلم Teacher Cognitive Processes

ويندرج تحتها مجموعة من العناصر الفرعية هي :

- ❑ **اختيار المعلومات والتكامل بينها** : بحيث تتناسب مع طبيعة النمو العقلي للمتعلمين وحاجاتهم، وترتبط بمتطلبات البيئة والمجتمع. وتتم عملية اختيار المعلومات والتكامل بها بعدة طرق؛ منها :
  - التنقيب: وذلك بالبحث عن المعلومات التي تتماشى وطبيعة المتعلمين والوسائل التعليمية وطرق التدريس المختلفة، مع مراعاة التكامل بين هذه المعلومات لتتلاءم مع متطلبات المجتمع والبيئة المحيطة.
  - التصارع: ويعني تقبله للمعلومات الحديثة، وصهرها مع المعلومات القديمة، مما يؤدى إلى تصور ذهني جديد.

- الضـغط : من جهات مختلفة سواء الإدارات التربوية أو السياسة العامة، أو متطلبات المجتمع، وحاجات المتعلمين، ورغبات أولياء الأمور.

❑ **الاستدلالات : وتشمل :**

- الأحكام: التي يصدرها المعلم بصورة دائمة؛ ليحكم مثلاً على أدائه في موقف تعليمي معيـن، أو الحكـم على مستوى أداء الطلبة في موقف ما، وغيرها من الأحكام التي تصدر عن المعلم بصورة مستمرة ،ولاسيما عند التقويم.

- التوقعات: كتوقع المعلم نتائج طلابه في امتحان معين، وذلك في ضوء مجموعة من المتغيرات؛ من بينها المعلومات القبلية لدى المعلم عن مستوى الطلاب لتحصيلي.

- الفروض: فيجب على المعلم أن يضع مجموعة من الفروض في ضوء مجموعة من المتغـيرات، فمثلاً: قد يفترض المعلم أنه باستخدام طريقة معينة في التدريس، سيحقق تحصيلاً مرتفعاً عند متعلم ذي مستوى عقلي معين.

- القرارات: وهي كثيرة جداً، منها: اتخاذ المعلم قراراً باستخدام طريقة تدريس جماعية أو فـردية، أو يتخذ قرارا بإجراء اختبار بطريقة تحريرية أو شفهية، وغير ذلك من القرارات.

رابعاً : القرارات التعليمية Pedagogical decisions

وهـي كثـيرة ومتنوعة، فقد يقرر المعلم إعطاء واجب جماعي للطلاب كافة، وذلك من خـلال كـتاب مدرسـي مقرر واحد، أو إعطاء واجبات عدة من مصادر متنوعة، وفي نطاق طرق الـتدريس والوسـائل التعليمـية قد يقرر المعلم استخدام المحاضرة أو عرض فيلم تعليمي أو شريط تسجيل أو إجراء بعض المناظرات. فالعملية برمتها تحتاج إلى قرارات وقرارات أخرى تالية، وهكذا .... وجدير بالذكر أن العمليات المعرفية تؤثر على قرارات المعلم التعليمية.

خامساً : تتابعات تخطيط التدريس

Consequences for Teaching Planning

وتشمل :

❑ **تخطيط التدريس : ويتم من خلال مجموعة من الخطوات؛ هي:**

- اختيار المحتوى : ومن ثَمَّ اختيار طريقة التدريس والوسائل المناسبة له.

- تجميـــع التلاميذ : بما يتناسب وطبيعة المحتوى المختار، وكذلك طرق التدريس والوسائل المســتخدمة؛ فمثلاً: استخدام طريقة الإلقاء يتطلب ترتيب التلاميذ بشكل يختلف عن طريقة حل المشكلات والمشروعات ... وهكذا.

- اختيار المناشط: بما يتناسب مع طبيعة المحتوى، وميول التلاميذ، واتجاهاتهم والإمكانات المتاحة لهم.

❑ **التفاعل مع التلاميذ: ويندرج تحتها مجموعة من العناصر؛ هي:**

- الأعمـــال الروتينـــية للـــتدريس : والتـــي أحياناً قد تكون عائقاً لعملية التفاعل بين المعلم وتلاميذ؛ حيث يستهلك جزءاً كبيراً من وقته في إنجاز هذه الأعمال الروتينية.

- مشـــكلات الســـلوك : فكلمـــا ازداد قرب المعلم من تلاميذه وتفاعله معهم،كان من السهل التعرف على مشكلاتهم السلوكية ومحاولة التعامل معها والوصول إلى حل لها.

- التعليم الإفرادي : وفيه يسهل على المعلم مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات والاســتعدادات والأنماط المعرفية وطرق استيعابهم للموضوعات المختلفة حتى يتم التعلم بأفضل صورة ممكنة.

سادساً : متابعة المعلم لتلاميذه Consequences for students :

وهـــي مـــن المهام الأساسية للمعلم، وتعد امتداداً لتتابعات عملية التخطيط للتدريس، وهي وســيلة يقــف مــن خلالها المعلم على مدى تقدم تلاميذه في مادته، ومدى إلمامهم بجوانبها المختلفة. وتــتخذ مــتابعة المعلــم لتلامــيذه أشكالاً متعددة؛ منها: متابعة واجباتهم المنزلية، ومتابعة أدائهم في الحصص الدراسية.

سابعاً : تقويم المعلم Teacher Evaluation

ويتم تقويم المعلم في عدة جوانب منها :

- أحكام المعلم.
- قراراتـــــه.
- تدريسه الروتيني.

ثامناً : الضغوط الإدارية **Institutional Constraints**

وهـي عـامل مؤثـر جـداً في عملية التدريس؛ حيث إنها تنصب على تتابعات تخطيط التدريس وعلى متابعة المعلم لتلاميذه وعلى تقويم المعلم.

ويمكننـا القـول: إن البحوث التربوية الخاصة باتخاذ القرار قد عنيت بدراسة تأثير بيئة التدريـس، وعمليات المعلم المعرفية، ومعتقداتـه، وأحكامه، على قراراته التدريسية وعلى سلوكه.

وقد بينت الدراسات ما يلي :

١- المعلمـون يبـنون نماذج الواقع اعتماداً على انتقائهم لمكونات بيئاتهم التي ستمثل أساساً للقرارات التي يتخذونها.

٢- المعلمون لا يمارسون التدريس بغية تحقيق الأهداف فحسب، وإنما لتحقيق النشاط التعليمي، ولمعالجة النشاط كوحدة رئيسة للتخطيط.

٣- تخطـيط المعلمون واتخاذهم للقرار يرتكز على اختيار المحتوى والسياقات التعليمية.

٤- تفكـير المعلمون وسلوكهم يوجه بفئة من المعتقدات المنظمة والتي بدورها تتأثر بتلك المعتقدات المتوافرة في السياق المجتمعي الذي يعمل به المعلم.

٥- المعلمون يتخذون القرارات التي تؤثر في سلوكهم سواء عن قصد أو بدون قصد.

ولـنا في نهاية الحديث حول اتخاذ القرارات أمثلة لما يمكن للمعلم أن يتخذه من قرارات داخل حجرة الدراسة بغية تحسين تعلم تلاميذه ومن أمثلة تلك القرارات:

- كم عدد الأسئلة التي سيسألها داخل الفصل؟ .
- إلى أي مدى سيستخدم أنماطاً من التعزيز؟.
- ما أفضل طريقة لتقدير تحقق الأهداف التدريسية؟.
- كيف أستثير دافعية تلميذ؟ .
- كيف أحبب التلاميذ في الدرس الذي أشرحه؟ .

وفي النهاية فإن تلك القرارات يمكن اتخاذها قبل عملية التدريس وأثناءها وبعدها.

تطبيقات عملية

تدريب (١)

قائمة وصف التلاميذ للمعلم الكفء

فيما يلي مجموعة من العبارات التي وضعها التلاميذ (حول المعلم الكفء) اقرأها جيداً ، ثم حدد تصورك الخاص بالمعلم الكفء ، والمطلوب منك وضع علامة (×) على الرقم الذي يوافقك في الوصف في خانة درجة الوصف ، وكذلك وضع علامة (×) تحت كلمة نعم أو لا حسب قناعتك بالعبارة في خانة قناعتك بالعبارة .

العبارات	درجة الوصف للمعلم	قناعتك بالعبارة	
	جيد .... رديء	نعم	لا
١ – يناقش وجهات نظر تخالف وجهة نظره.	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
٢ – يقارن بين تطبيقات النظريات المختلفة .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
٣– يناقش التطورات الحديثة في مجال ما .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
٤ – يقدم مراجع لأكثر النقاط تشويقاً .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
٥– يؤكد على فهم المفاهيم .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
٦ – يشرح بوضوح .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
٧ – يُحضر درسه جيداً.	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
٨ – يقدم محاضرات بصورة موجزة .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
٩ – يُلخص النقاط الرئيسية .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
١٠– يقرر أهداف كل حصة .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
١١– يحدد ما يراه مهماً .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
١٢– يشجع التلاميذ على المناقشة في الفصل	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
١٣– يشجع التلاميذ على المشاركة بمعلوماتهم وخبراتهم .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
١٤– يدعو لنقد أفكاره .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
١٥– يعرف إذا كان فصله قد فهم أم لا .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
١٦– يعرف ما يقدمه التلاميذ من أفكار تعبر عن فهمهم .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
١٧– يعرف متى يضجر تلاميذه .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )
١٨– يكون محبوباً لتلاميذه .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)	( )	( )

العبارات	درجة الوصف للمعلم		قناعتك بالعبارة	
	جيـد .... رديء		نعم	لا
١٩- يقـدم مساعدات خاصة لتلاميذه الذين يجدون صعوبة في الفهم .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)		( )	( )
٢٠- يتعامل مع تلاميذه فرادى .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)		( )	( )
٢١- يسـاعد تلاميذه على الفهم خارج وقت الحصص الرسمية بالفصل وخارجه.	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)		( )	( )
٢٢- يتميز بنمط شيق في عرضه للدرس .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)		( )	( )
٢٣- متحمس للموضوع الذي يدرسه .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)		( )	( )
٢٤- يغير من سرعة ونبضة صوته .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)		( )	( )
٢٥- يحـرص علـى تقديم نوعية فريدة من التدريس .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)		( )	( )
٢٦- يحث الطلاب على فعل أفضل الأعمال.	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)		( )	( )
٢٧- يقدم تكليفات مشوقة ومثيرة .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)		( )	( )
٢٨- يقدم امتحانات تتطلب تلخيصاً .	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)		( )	( )
٢٩- يقدم امتحانات تبرز فهم المتعلمين.	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)		( )	( )
٣٠- يدعم ويحافظ على تقدم تلاميذه وتفوقهم	(٥) (٤) (٣) (٢) (١)		( )	( )

تدريب (٢)

افحـــص نمـــوذج العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم ، وحدد أي من تلك العوامل أكثر تأثيراً على ضوء واقع ممارستك الميدانية لعملية التدريس .

العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم	درجة تأثيرها		
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١ – الظروف السابقة .			
٢ – خصائص المعلم .			
٣ – العمليات المعرفية للمعلم .			
٤ – القرارات التعليمية .			
٥ – تتابعات تخطيط التدريس			
٦ – متابعة المعلم لتلاميذه .			
٧ – تقويم المعلم .			
٨ – الضغوط الإدارية .			

مراجع الفصل الثالث

المراجع العربية :

١- عبد الكريم درويش، ليلى تكلا: (١٩٧٧)، أصول الإدارة العامة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٤٤٣.

٢- كمال نجيب، عبد الله إبراهيم، محمد إسماعيل عبد المقصود: (١٩٩٦)، محاضرات في مهارات التدريس واستراتيجياته، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ص ص ٧٠ - ٧٣.

المراجع الأجنبية :

3- Moore , K. D . (1995) . Classroom Teaching Skills. 3 rd. ed. New York: McGraw Hill.

4- Newell A. Simon, H. (1972) . Human Problem Solving : Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

5- Shavelson, . & Stern, P. (1981) . Research on Teachers' Pedagogical though , Judgments, decisions, and behavior : Review of Educational Research , 51 , 455 – 498.

6- Simon, H. & Newell, A. (1970) . Human Problem Solving : The State of the Theory, American Psychologist, 26, 145 – 159.

الفصـــل الرابع

تصميم منظومات التدريس

Instructional Systems Design

مفهوم النظام وسماته

التدريس والنظم التدريس

التدريس باعتباره منظومة

نماذج منظومات التدريس

تحليل ناقد لنماذج منظومات التدريس

الحاجة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس

نحو نموذج مقترح لمنظومة التدريس

أهـداف الفصل الرابع (تصميم منظومات التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

١- التعرف على مفهوم النظم وسماته.

٢- تحديد موقع منظومة التدريس بالنسبة إلي المنظومات المجتمعة الأخرى .

٣- تحديد مبررات اعتبار التدريس منظومة ، واستقراء تعريفه على ضوئها .

٤- التعرف على مزايا تبين مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس .

٥- تحليل أشهر نماذج منظومات التدريس عربية وأجنبية .

٦- إجراء تحليل ناقد لنماذج منظومات التدريس .

٧- التعرف على مبررات تصميم نموذج لمنظومة التدريس وتحليل مكوناته .

الفصل الرابع

تصميم منظومات التدريس

مقدمة :

عـــادة ما يبحث المعلم الجاد عن طرق لتحسين تدريسه ، ولذلك فإن الفكر المنظومي القائم على استخدام مدخل النظم يمكن أن يساعد في ذلك . فاستخدام هذا الفكـــر بفاعلية قد يوجه المعلم إلي تنظيم مواقف التعلم وفق الأهداف التعليمية التي يبغـــي تحقيقها ، ويساعده في ترتيب محتوى المادة المتعلمة واختيار المواد التعليمية التي تناسب طلابه ، كما يساعده في حل الكثير من المشكلات التي قد تواجهه داخل حجـــرة الدراســـة مثل عدم مشاركة التلاميذ في الأنشطة والخبرات التعليمية أو قلة دافعيـــتهم للتعلم وعدم انتباههم وانصرافهم عن التعلم الحقيقي الذي تسعى لمساعدتهم على كسبه .

واتباع نماذج مدخل النظم يتيح لعمليات تطوير وتصميم التعليم / التدريس نقطـــة بـــدء منطقـــية وواقعية تسمح لنا بتحديد المشكلة أو المشكلات التعليمية التي نواجهها من خلال تحليل الأوضاع القائمة في المدرسة ، وفي المنهج ، وفي الوحدة الدراســـية أو حتى على مستوى الدرس اليومي ، ولا يصاحب التطوير أو التصميم مـــبالغات لمـــا يمكـــن أن يحـــدث ، ولكن يتم تقدير وتحديد البدائل الممكنة في ظل الظـــروف المـــتعلقة بالموقف ، وينظر إلي البدائل في ضوء علاقتها بعوامل الكلفة والفـــائدة وغـــيرها من الاعتبارات التي يمكن أن تحقق النجاح (٧ : ٩٨) . ويتيح لنا إتباع الفكر المنظومي إمكانية تجريب البديل أو البدائل المقترحة على أرض الواقع ، فهو يستبعد عوامل الصدفة أو المحاولة والخطأ قبل عملية التدريس وأثناءها وبعدها ألا ممـــا يمكن المعلم معه من تحليل أسباب المشكلات التي تواجهه اتخاذ الخطوات الصحيحة للتغلب عليها أو التخفيف من حدتها .

التدريس والنظم التدريسية

من الأساليب التي يتزايد استخدامها في مجالات مختلفة للتخطيط، ما يطلق عليه أسلوب "تحليل النظم"(*) System Analysis ، ولعل أول من بدأ في هذا الاتجاه هم العسكريون، ومحطات تدريب رجال الفضاء، ويرجع ذلك كما يقول "جابريل أوفيش " Gabril Ofiesh إلى أن تدريب رجال الجيش والطيران دائماً يتطلب نتائج معروفة ومحددة.

وكلمة النظام إنما تعني الكل المركب من مجموعة عناصر لها وظائف، وبينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين معينة، وبذلك يؤدي الكل المركب في مجموعة نشاطاً هادفاً وتكون له سمات مميزة، وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى، ويكون مفتوحاً يسمح بدخول المعلومات والأفكار أو الموارد إليه، وله مدخلات ومخرجات. وتعتمد نظرية تحليل النظم أساساً على فكرة "الجشتالت" التي تقول : إن " الكل" : هو أكثر من مجرد حصيلة مكوناته؛ فهو حصيلة العلاقات بين هذه المكونات وتفاعلاتها ومدى مساهمة كل منها في تكوين هذا الكل وتحقيق أهدافه " . ويتميز النظام أو المنظومة بمجموعة من السمات هي : (٢ : ٦٥ – ٦٨)

١- أن له حدوداً Boundary of the system تميزه عن البيئة المحيطة به، ولا يؤخذ النظام إلا ضمن هذه الحدود التي تحوي عناصره علاقاتها المتشابكة .

٢- للنظام بيئة تحيط به، وتكون خارج حدوده وتشمل كل ما يؤثر على النظام، وكل ما يتأثر به.

٣- تتميز العناصر التي يتكون منها النظام بالوظائف التي يقوم بها كل عنصر، بالرغم من وجود علاقات تبادلية شبكية فيما بينها، وتختلف عناصر النظام في عددها ومدى تطورها بحسب درجة تقدم النظام وتطوره.

٤- تترابط عناصر النظام وتتكامل، ولذا لا تدرس العناصر في النظام المفتوح إلا في إطار الكل المركب الذي تنتمي إليه.

٥- ليست العلاقات بين عناصر النظام عشوائية، بل تخضع لقوانين منطقية أو رياضية، وتجدد في ضوء تكوين النظام الداخلي، ونوعية مدخلاته ومخرجاته.

(*) يعتبر تحليل النظم ، وإجراءات النظم System procedures ومدخل النظم System approach ثلاثة تعابير تستعمل لوصف عملية مشتركة ، وتتضمن إجراءات تحليل النظم عادة التحليل والتنظيم على السواء .

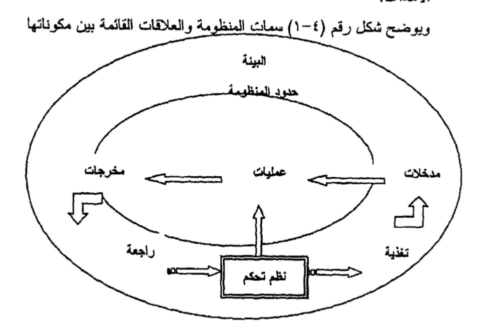
٦- يشـتمل الـنظام على " مدخلات " وهي مصادر النظام ومن عناصر البيئة، ويمكن ضبطها ويزيد أثر المدخلات كلما ازداد النظام تنظيماً وكان مكتمل الشروط.

٧- للنظام كذلك "مخرجات" وهي: أهداف النظام أو نتاجه كما أن مخرجات نظام ما تصلح لأن تكون مدخلات لنظام آخر.

٨- تكون النظم مغلقة أو مفتوحة، ويكون النظام المفتوح في حركة ديناميكية مستمرة مع البيئة، وذلـك نتيجة العلاقات التبادلية الشبكية بين عناصره من جهة، وبينه وبين بقية النظم "النظام الأم، والنظم الفرعية، والنظم الموازية" من جهة أخرى.

٩- العلاقـات التبادلية بين عناصر النظام تأخذ أشكالاً مختلفة، فقد تكون عمليات أو تفاعلات أو أنشـطة، وتتبايـن هـذه العلاقـات مـن نظام إلى آخر حتى ولو اتحدت هذه النظم في الأهداف.

ويوضح شكل رقم (٤-١) سمات المنظومة والعلاقات القائمة بين مكوناتها



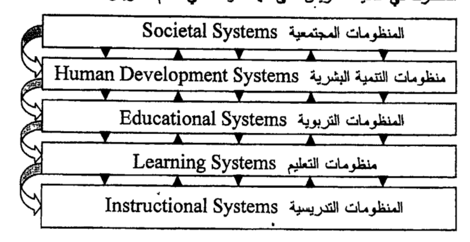
شكل رقم (٤-١) سمات المنظومة والعلاقات القائمة بين مكوناتها

النظام والتدريس :

يمكننا النظر إلى التدريس (*) على أنه نظام يتضمن مكونات تتفاعل في كلٍّ واحد، هو "عملية التدريس"، وهذه العملية بكل مكوناتها نظم التعلم ، والتي بدورها نظماً تربوية من النظم المعنية بالتنمية البشرية داخل النظم المجتمعية ، ويوضح شكل رقم (٤ – ٢) ذلك التصور لعملية التدريس وأجزائها باعتبارها جزء من كلٍّ ، وبمفهومها كنظام يمثل جزءاً من عملية تربوية أكبر تتمثل في النظام التعليمي بأكمله ... وهكذا . (١٧ : ٣٣٥)

بمعنى أن كلمة نظام، يمكن استخدامها لتشير إلى نظم كبيرة تضم بداخلها نظماً أصغر، أي أن النظم تقع في مستويات مختلفة، فإذا كان غرض الدراسة هو النظام التعليمي بأكمله كعملية في ذاتها، فإنه ولاشك يكون في ذاته نظاماً كلياً. وإذا كان الغرض هو دراسة التدريس كأحد مكونات النظام التعليمي الكلي، فإنه أي "التدريس" يصبح في هذه الحالة نظاماً فرعياً.

وعندما يكون الهدف هو دراسة التدريس بصفته عملية كلية، فإننا تشير إليه كنظام للتدريس، في حين نشير إلى المقرر الدراسي أو الوسائل التعليمية أو التلميذ المشترك في عملية التدريس على أنها مكونات في نظام التدريس.



شكل رقم (٤ – ٢) انتماء منظومات التدريس إلى المنظومات المجتمعية المحيطة

(*) يعتبر المؤلف أن لفظتي التدريس **Teaching** والتعليم **Instruction** لفظتين مترادفتين ، إذ تفرق بعض الأدبيات التربوية بينهما على اعتبار أن التعليم نوع من التدريس المنضبط الذي يتم التحكم في مدخلاته وعملياته وإجراءات تقويمه وتحسينه عبر التغذية الراجعة .

وقبل الوصول إلى تكوين مفهوم محدد للتدريس كنظام، وقبل توضيح عناصره والعلاقات الرئيسية بينها، ثم تحليل المدخلات التي تسهم في تحريك هذه العلاقات، والمخرجات المتوخاة، سنحدد المبادئ التربوية والنفسية والتنظيمية التي تشكل في مجموعها الإطار المرجعي لهذا النظام، والتي ترجع جذورها لإسهامات علماء النفس ومتخصصي تكنولوجيا التعليم (باعتبار التدريس نظاماً، فما المبادئ التي تمثل ذلك الإطار)، وذلك فيما يلي:

١- يختلف الطلاب ويتفاوتون تفاوتاً كبيراً في استعداداتهم ومعدلات تعلمهم، وكذلك طريقة تعلمهم، والصعوبات التي يواجهونها في التعلم، والظروف التعليمية المحيطة بهم، ومعنى هذا أن كل طالب يتعلم على نحو أفضل عندما تتشكل وسائل التعلم وظروفه بشكل يناسبه؛ أي عندما تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.

٢- لا يوجد أسلوب أو استراتيجية تعلم واحدة أو عدد محدود منها، بل هناك أساليب تدريس لا حصر لها، تنتظم في نماذج Models معينة : كالنموذج الاستقرائي، أو النموذج الاستنتاجي، أو النموذج الاستقصائي، أو نموذج حل المشكلات. وكل أسلوب منها عبارة عن نظام له عناصره المختلفة، والعلاقات التبادلية بينها، وله مدخلاته وكذلك مخرجاته.

٣- يمكن زيادة أداء كل من المعلم والمتعلم زيادة كبيرة إذا ما استخدما إمكانات تكنولوجية استخداماً صحيحاً؛ إذ يربط هذا المبدأ بين الطاقة الإنسانية من جهة، والموارد الفيزيقية من جهة أخرى.

٤- كما أن هناك نظريات تعلم، فهناك أيضاً نظريات تعليم، والفرق بينهما أن الأولى تتعامل بالطرق التي يتعامل بها المتعلم، في حين تتعامل نظريات التعليم بالطرق التي تؤثر بها على المتعلم لجعله يتعلم.

ولقد أيدت نتائج الأبحاث فاعلية مدخل النظم في التدريس وتركزت معظم الدراسات حول تحليل مكونات النموذج التدريسي. وقد أتي التدعيم الأولى من أولئك

الذين يستخدمون المدخل في التدريس، إذ عبروا عن تحقق النجاح مع المتعلمين من خلال استخدامهم هذا المدخل.

ويمكن أن تعود فاعلية مدخل النظم في تصميم التدريس لعدة أسباب؛ منها ما يلي:

أولاً : إنــه يركــز – بداية – على ما يجب أن يعرفه المتعلم، أو ما يستطيع فعله عندما يحدث التدريس، وبدون ذلك تصبح خطوات كلٌ من التخطيط والتنفيذ مشوشة وغير فعالة.

ثانــياً : الــربط المحكــم بين كل المكونات – وبخاصة العلاقة بين الاستراتيجيات المدرســية – ومخــرجات التعلم المستهدفة، وهي المهارات والمعارف التي يرجى تعلمها والنظام يهيئ الظروف الملائمة لتعلم تلك المخرجات التعليمية.

ثالــثاً : إمكانــية تطبــيق النظام وإعادة تقييمه، فالتدريس لم يصمم لمجرد أن ينفذ وينتهي الأمر عند ذلك، لكنه صُمم ليستخدم كل الفرص الممكنة والمتاحة قدر الإمكــان مـــع معظم المتعلمين، ولوجود مثل هذه المقدرة من إعادة التقييم " Yeus able " سواء بالنسبة للوقت أو المجهود المبذول، يكتسب هذا المدخل أهميته وتصبح لدينا المقدرة على تحديد أجزاء النظام التي لا تعمل من خلال التدريس باعتباره منظومة أو نظام .

وباســتقراء ســمات المنظومة والعلاقات القائمة بين مكوناتها والتي سبق عرضها يمكننا اعتبار التدريس منظومة وذلك للاعتبارات التالية :

١- كونــه كــلاً مركــباً مــن عدد من العناصر من أبرزها المعلم والطالب والمادة الدراسية وبقية عناصر التدريس .
٢- كونه يسعى إلي تحقيق أهداف تدريسية محددة .
٣- كونه ذا خصائص معينة تكون حدوداً افتراضية تفصله نسبياً عن غيره من الأنظمة الأخرى في المدرسة ؛ مثل منظومة الإدارة التعليمية ، ومنظومة الإرشاد الطلابي .
٤- كونه محاطاً ببيئة تقع خارج حدوده ، وهي تؤثر وتتأثر به ، وهي بيئة الفصل.

وتتمثل خطوات تصميم النظم التدريسية في سبع خطوات ؛ هي :

١- إعداد أهداف التعليم .
٢- ترتيب أهداف النظام حسب الأولويات .
٣- تحديد المهام المطلوبة .

٤- اختيار العناصر المكونة للنظام والإجراءات المتضمنة فيه .

٥- تحليل مردود الكلفة (تحليل العائد المنفعة).

٦- التنسيق بين العناصر المكونة للنظام وإجراءات العمل .

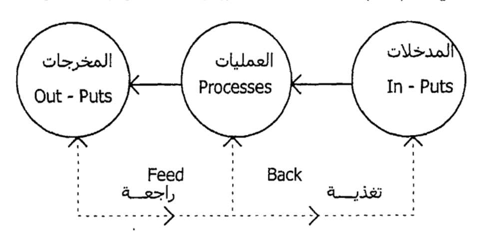
٧- تقييم النظام .

وتجدر الإشارة إلى نقطتين مهمتين :

أولاهمـــا : أن الـــنظم التدريســـية باعتـــبارها أجزاءً في تصميم نظام شامل، تقوم على تحليل الأداء المطلوب أو النشاط اللازم للطالب بعد التعليم.

أمـــا الـــنقطة الثانية : فهي أن تقديم المعرفة وتطبيقها ضمن النظام أمران خاضعان لمتطلبات الأداء Performance requirements .

ومهمـــا تتنوع نظم التدريس في مكوناتها الشكلية ، فإنها تعود في مجملها لنموذج الضبط الآلـــي الأم (*) The Basic Cybernetic Model الـــذي تم تطويره في أواخر الستينيات من هذا القرن على يد نفر من المربين الأمريكيين ، ويعرف هذا النوع من الأنظمة بالنظام اللولبي المغلق(أو الحلقـــي المغلـــق) Closed Loop System وهـــو ما نلاحظ فيه أن مخرجات أو نتائج النظام تعود فـــتدخل إلـــى الـــنظام مـــرة ثانية على هيئة مدخلات جديدة، وهي بذلك تؤثر على مخرجات النظام. ويـــتكون نمـــوذج الضبط الآلي من ثلاثة عناصر هي المدخلات، والعمليات، ثم المخرجات، كما هو موضح بشكل (٤ – ٣) . بالإضافة للتغذية الراجعة وإليك وصف لكل عنصر من هذه العناصر.



شكل رقم (٤ – ٣) رسم توضيحيّ لنموذج الضبط الآلي لنظم التدريس

(*) تشـــتق كلمـــة النظام الآلي الأم " سيبرناتيك " من كلمة يونانية هي Kybernete وتعنى " قائد أو حـــاكم " ، وكلمة Kybernan وتعنى " يقود أو يحكم " ، والنظم السيبرناتيكية تتميز بأن لها طرقاً ذاتية لتقود نفسها بنفسها أو للتحكم الذاتي .

وإذا نظرنا إلى التدريس كنظام متكامل نجد أنه يتكون من :

١ - المدخلات **In - Puts**

وتـــتكون من مجموعة مصادر تمد النظام بالموارد والمعلومات اللازمة له بطـــريقة معيـــنة، وتعتبر الأهداف والمواصفات المراد تحقيقها من مدخلات النظام أيضـــاً. وفـــي تصميم التدريس تكون المكونات العديدة التي ستدخل النظام كالمواد التعليمـــية، وتحديـــد الأهداف، والخبرات والمهارات المتطلبة من الدرس وخلفيات وخصائص المتعلمين بمثابة مدخلات النظام.

٢ - العمليات **Processes**

وتشـــمل الطـــرق والأساليب التي تتناول مدخلات النظام بالمعالجة؛ بحيث تأتى بالنتائج التي يراد تحقيقها، وفي تصميم التدريس تتحصل هذه العمليات في كل من التفاعلات التي تحدث بين المكونات التي دخلت النظام.

٣ - المخرجات **Out – Puts**

وتمـــثل النـــتائج التـــي يحققها النظام، وهذه النتائج هي دليل نجاح النظام ومقـــدار ما تحقق من إنجازات. ويحتاج النظام إلى وحدات قياس ومعايير يحدد بها مدى تحقيق الغايات. وفي تصميم التدريس يكون وصف التعلم أو التغييرات المتوقع حدوثها من معرفة وسلوك وأداء المتعلم هما مخرجات النظام.

٤ - التغذية الراجعة **Feed back**

وهي العملية التي يتم التعرف من خلالها على مدى فعالية النظام في تحقيق الأهداف، ومدى انسجام عوامله معاً ومواطن الضعف التي قد تعتريه بوجه عام.

ومن تحليل التصور المنظومي للتدريس يمكننا النظر إلي التدريس على أنه عملـــية نسقية منظمة ، تسير وفق خطوات أو مراحل محددة ، وهي أشبه ما تكون بعملـــية هندســـية ، أو تكنولوجـــية ، مثلها في ذلك مثل عملية تشييد مصنع ، فنبدأ بمرحلة التصميم Design ، ثم مرحلة التنفيذ Implementation ، ثم مرحلة التقويم

Evaluation ، وأخيراً مرحلة التعديل أو التحسين وذلك من خلال عملية التغذية الراجعة Feed back وفق منهجين خاصته في التفكير يطلق عليها أحياناً مدخل النظم System Approach .

مزايا تبني مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس

يمكن أن نتلمس عدداً من المزايا من تصميم منظومات التدريس وفق مدخل النظم منها ما يلي :-

١- تنظيم كافة عمليات تصميم التدريس بصورة نسقية تعمل سوياً علي نحو متوافق ومتناغم ومتفاعل لتحقيق أهداف منظومة التدريس .

٢- خضوع النظام التدريسي لنوع من الضبط والتوجيه والمراجعة ، الأمر الذي يترتب عليه تحسين وتنقيح النظام باستمرار وصولا لأفضل النتائج المتوقعة .

٣- التركيز على المتعلم بالدرجة الأولى ، إذ يعطي هذا المدخل – غالباً – لخصائص المتعلم أهمية كبرى ، فكافة عمليات تصميم منظومة التدريس تأخذ في حسبانها تلك الخصائص . (١١)

نماذج منظومات التدريس

تتفاوت تصورات المنظرين للتدريس في شرحهم وتنظيمهم لعناصره أو مهاراته ، ومن ثم تختلف النماذج التي يضعونها لتصور أبعاد التدريس المختلفة وفقاً لتصوراتهم .

تعدُ النماذج تمثيلاً نظرياً للواقع، تلخص معلومات، أو بيانات، أو ظواهر، أو عمليات، وتكون عاملاً مساعداً على الفهم، كما تساعد على إدراك العلاقات المهمة في هذا الواقع، وعلى التحكم فيها، من ثمَّ التنبؤ بغيرها (٦ : ٢٥) . وقبل أن نعرض لنماذج التدريس الفعال بالتحليل والنقد نعرض للنماذج بشكل عام؛ حيث تتخذ صوراً وأشكالاً ثلاثة هي :

١ - النماذج المناظرة **Analogue Models**

و فيها تُستبدل العناصر المناظرة بعناصر أصلية، مثل:الرسم البياني الذي يســتبدل فــيه عنصر السن، أو أعمار الطلاب في نظام تعليمي ما بالمحور الأفقي، وعدد سنوات الدراسة في هذا النظام التعليمي بالمحور الرأسي وهكذا.

٢ - نماذج تمثيل العناصر **Iconic Models**

وهـــي نـــوع من النماذج يتم فيها تمثيل بعض عناصر النظام أو الظاهرة بنموذج يختلف في مقاييس الرسم مثل؛ النماذج المستخدمة في تصميم مبنى مدرسي. وبالطبع فإن هذا النوع من النماذج مثله في ذلك مثل بقية الأنواع ، ويتضمن بعض مظاهــر الــنظام الأصلي كما هي – كاللون مثلاً – ولكنها تصغر بقية العناصر مع المحافظــة علــى تناسب أبعاد الأجزاء، لذلك فإن نماذج تمثيل العناصر تشبه النظم الأصلية تمام الشبه.

٣ - النماذج الرمزية **Symbolic Models**

وهـــي أكـــثر أنواع النماذج تجريداً، وفيها تُستبدل عناصر النظام الأصلي برموز تعبر عنها؛ مثل: المعادلات الرياضية التي تستخدم في حساب معدلات تدفق الطلاب في نظام التعليم الابتدائي أو الثانوي، وهكذا.

وفي كل الأحوال ينبغي ألاَّ تكون النماذج صوراً متطابقة مع الواقع تماماً؛ إذ لو كانت كذلك لأصبحت شديدة التعقيد وعديمة القيمة، بل ينبغي أن تجرد النماذجُ العناصــرَ أو العلاقـــاتِ المهمةَ في الواقع، مركزةً على ما يناسب المشكلة موضوع البحث وما يتصل بها، على أنه ينبغي ملاحظة عدم اعتبار النماذج في مدخل النظم مجـــرد بـــناء استاتيكي ساكن، ولكنها وسيلة لإظهار المكونات والعلاقات الديناميكية الأساسية للنظام.

ويمكن تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية إلى قسمين :

١- نماذج وصفية: وهي نماذج تشرح ما يحدث وتصفه.

٢- نمـــاذج إرشـــادية توجيهـــية: وهـــي نماذج تقترح الاستراتيجيات والسياسات والإجـــراءات، أو بعـــبارة أخـــرى "ما ينبغي أن يكون"، وهذه النماذج تتضمن وصفاً مسبقاً لما يمكن القيام به، فهي ذات طبيعة مستقبلية.

وفـــي الواقـــع لا يعبر معظم النماذج التصويرية المستخدمة – تحت لواء مدخل النظم – في أدبيات البحث التربوي، عن خصائص النظم التعليمية المفتوحة، بقـــدر مـــا يعـــبر عن جهود شخصية في تحديد مكونات المشكلة موضوع البحث، باســـتخدام رموز مشتقة من تمثل العمليات في دوائر أو مستطيلات أو معينات، وفي قـــول آخـــر إنها مجرد لوحة انسيابية أو خرائط تدفق Flow charts ينقصها إدراك مفهـــوم الشـــمول فـــي مدخل النظم بصفة عامة، وخصائص النظم المفتوحة بصفة خاصة.

وأخـــيراً فـــإن النموذج يوفر لنا الإطار الذي علينا أن نملأه بالتفاصيل أو الهيكل الذي علينا أن نكسوه لحماً.. على أن هذا ينبغي أن تراعى فيه الظروف التي يـــتم فـــيها استخدام النموذج أو الموقف التعليمي الذي نطبقه فيه، وبالتالي ستختلف التفاصـــيل مـــن موقف لآخر فكما أن لكل امرئ جمجمة لكن كل وجه يختلف عن الآخر فكذلك تختلف الصورة النهائية المفصلة للنموذج من موقف لآخر .

وقد ميز "بيو شامب" Beauchamp بين الصيغة Paradigm ، والنموذج Model، فـــالأول يشير إلى: إطار مشتق من مجاله الأصلي، وبالتالي يستخدم في مجـــال مختلف، أما الثاني فيعد تمثيلاً لمجموعة من الأحداث تطورت حولها وعنها نظرية ما. (١١ : ٢٥)

وانطلاقـــاً من المعنى الثاني يمكن القول: "إن النموذج هو: شكل تخطيطي تمـــثل علـــيه الأحـــداث أو الوقائع، والعلاقات بينها، وذلك بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة". (٦ : ٨٩ - ١٢٨)

وغالـــباً ما يعبر عن الإجراءات التي تتبعها عند استخدام مدخل النظم في صـــورة نمـــاذج Models ، والمتتبع للأدب التربوي المتعلق بمدخل النظم يلحظ أن هناك نماذج عديدة تختلف في أحجامها وأشكالها والمفاهيم المستخدمة فيها . ويلاحظ أن هذه النماذج يمكن أن تصنف من حيث المستوى الذي تستخدم عنده إلى مستويين

هما المستوى المصغر Micro level ، والمستوى المكبر Macro level ، وتستخدم نمــاذج المســتوى الأول عندما نتعامل مع الدروس اليومية ، أو الوحدات الدراسية المصغرة ، بينما تستخدم نماذج المستوى الثاني عندما نتعامل مع المقررات الدراسية والمناهج ، ويمكن للمعلم بمفرده أن يستخدم أي نموذج على المستوى المصغر ، كما يمكــنه أن يتبــنى أي نموذج من النماذج المتوفرة عند هذا المستوى ، كما يمكنه أن يضع نموذجه الخاص .

أمــا الــنماذج التي تستخدم على المستوى المكبر فتحتاج إلي فريق يضم مجموعة من المتخصصين (٧ : ٩٨) .

وســنعرض فــيما يلــي شرحاً لتسعة من نماذج التدريس تمثل أشهر تلك النماذج سواء على المستوى العربي والذي يمثله أربعة نماذج لمنظومات التدريس أو على المستوى الأجنبي والذي يمثله خمسة نماذج ، وهذه النماذج هي :

١- نموذج منظومة التدريس عند " حمدان " (١٩٨٦)

٢- نموذج منظومة التدريس عند " جابر عبد الحميد ورفيقاه " (١٩٨٩)

٣- نموذج منظومة التدريس عند " علي عبد المنعم " (١٩٨٩)

٤- نموذج منظومة التدريس عند " دروزه " (١٩٩٤)

٥- نمــوذج مــنظومة التدريس عند "ونج وورولرسون " **Wong & Roulerson (1974)**.

٦- نمــوذج منظومة التدريس عند "أرمسترونج ودينتون وسافاج" **Armstrong , Denton & Savage (1978)**.

٧- نموذج منظومة التدريس عند "جيرلاش وإيلي" **Gerlach & Ely (1980)**.

٨- نموذج منظومة التدريس عند "كلارك وستار" **Clark & Starr (1981)** .

٩- نموذج منظومة التدريس عند "ديك وكاري" **Dick & Cary (1990)**.

ثــم نقدم تحليلاً ناقداً لنماذج منظومات التدريس السابقة وصولاً إلي تبيان الحاجــة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس ، نتبعه بتحليل مختصر لمكونات ذلك النموذج وهو ما سنفصله تفصيلاً في الأبواب والفصول التي ينتهي بها هذا الكتاب .

النموذج الأول : نموذج لمنظومة التدريس عند " حمدان " (١٩٨٦)

يــتكون نظــام التدريس الذي طوره " حمدان " من ثلاث مكونات متتابعة وهــي مدخــلات الــتدريس وعملياته ومخرجاته(بالإضافة إلى التغذية الراجعة) وتحتوي كل منها على عدد من العمليات علي النحو التالي : (٩ : ١١ - ٣٥)

أولاً : مدخلات التدريس :

وهــي تمثل مجمل المتغيرات والمؤثرات التي تكون معاً التدريس بكل ما يتصــف به من عمليات ومخرجات . وتبدو العوامل التدريسية (أو المدخلات) علي النحو التالي :

١- **المعلــم** ، ومــا يتصف به من خصائص نفسيه وشخصية وجسمية ومؤهلات وظيفية وميول نحو التربية والعلم والمتعلمين ،وخلفية اجتماعية واقتصادية .

٢- **الطالب** ، وما يتصف به من خصائص نفسيه وشخصية وجسمية وعقلية .

٣- **المــنهج** ، ومــا يتصــف بــه من مكونات (أهداف ومعارف وأنشطة تربوية وتقيــيم)، ومدي تمثيل هذه المكونات لحاجات ورغبات الطلاب الذاتية والنفسية والتربوية، ومدى مناسبته من حيث الطول والمتطلبات للوقت المتوفر للتدريس وللتسهيلات والموارد الوسائل والخدمات المساعدة .

٤- **البيــئة الصفية** ، وما تتصف به من سعة ومكونات وأثاث وتجهيزات ووسائل تعليمية / إدارية ، وإضاءة ، وتهوية ، ونظافة عامة .

٥- **البيئة المدرسية** ، وتضم كافة التسهيلات التعليمية والترفيهية والإدارية المكونة للمدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية .

٦- **البيئة الاجتماعية العامة** ، وتعني المجتمع الواسع وما يتصف به من فلسفة وأهداف تربوية . وأنظمة أسرية واجتماعية واقتصادية وإدارية وفكرية ، وما ينتج عن ذلك من دعم للتدريس .

٧- **جماعة الأقران (الزملاء بالمدرسة)** ، وما يتصفون به من هوايات ، وميول ، وذكاء عام ، وخصائص نفسية وجسيمة .

٨- **الإداريون** ، وما يتصفون به من مؤهلات وظيفية وخبرات فنية .

٩- **المواد والوسائل والخدمات المساعدة للتدريس** ، وما تتصف به من تنويع واتصال بالمقررات الدراسية .

ثانياً : عمليات التدريس .

وتتم على مرحلتين هما المرحلة التحضيرية والمرحة التنفيذية وذلك على النحو التالي :

أ - **عمليات التدريس التحضيرية .**

وهى المهام التمهيدية للتدريس التي يتم فيها الإعداد والتخطيط والاختيار الدقيق للمواد والإجراءات التعليمية ، والتعرف كذلك علي طبيعة العملية التدريسية وتسلسل مجرياتها التربوية والنفسية وتحدث تلك العمليات عادة خارج الغرفة الدراسية ، وهي تنبؤية في طبيعتها ، وتشمل المهام التالية :

١- **صياغة الأهداف السلوكية للتدريس:** والأهداف السلوكية عبارة عن جمل واضحة اللغة تصف بإنجاز نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيحققه الطالب بعد عملية التدريس. وهي تشكل الأساس الذي تنظم وتبني عليه عملية التدريس محتوى وتطبيقاً .

٢- **تقييم ما قبل التدريس:** وهو نمط من التقييم يمكن للمعلم به تحديد مستوي معرفة الطلاب للمعارف ؛ وتمكنهم من المهارات والقدرات الأولية اللازمة لتعلم المعارف والمهارات الخاصة بعمليات التدريس الحالية ؛ والمتصلة

بـــالأهداف السلوكية للتدريس ، والتي يمكن على ضوئها توجيه عملية التدريس بحيث تراعي تلك الخلفيات .

٣- **تخطـــيط عملـــية التدريس :** وفيها يقترح المعلم خطة مبدئية لعملية التدريس المقبلة يحدد فيه ما يلي :

- المعلومات المنهجية :(المحتوي المعرفي) الذي سيتعلمه الطلاب .
- أنشـــطة التعلـــيـــم : وهـــي الأنشطة التربوية التي يقوم بها المعلم لتوجـــيه وتكويـــن المهارات الجديدة لدى الطلاب ، وتتمثل عادة في طرق ووسائل التعليم .
- أنشـــطة الـــتعلـــم : وهي الأنشطة التربوية التي يقوم بها الطلاب أنفســـهم لكســـب المهارات الجديدة ، مثل:المناقشة الصفية والتمارين النظرية والعملية والواجبات المنزلية .
- إجـــراءات التحفيز : وهي الأنشطة التي سيقوم بها المعلم أو الطلاب أنفسهم بغرض ترغيب الآخرين في التعلم وتشويقهم إياه .
- إجـــراءات تعديـــل السلوك الصفي والتي ترمي للمحافظة على نظام الفصل .

٤- **تحضـــير وضـــبط البيئة الصفية :** وفيها يتولى المعلم تهيئة الغرفة الدراسية وإعدادها بصيغ مادية مناسبة ومشجعة للتعلم والتعليم ، إضافة إلي تنظيم مقاعد الطلاب والتحكم في التهوية والإضاءة ، وإعداد السبورة وما يلزم من طباشير.

ب - عمليات التدريس التنفيذية :

يســـتعمل المعلم في هذه المرحلة معظم المعلومات والمبادئ والوسائل التي اقترحها في مرحلة التحضير ، كما يقوم بمعالجة المشكلات الصفية والمحافظة على نظام الفصل كلما دعت الحاجة لذلك . ومن أمثلة العمليات التنفيذية .

- تحضير الطلاب وتهيئتهم نفسياً وإدراكياً للتعلم .
- استعمال أنشطة التعلم والتعليم .

- استعمال الأنشطة الإضافية المناسبة .
- توجيه الطلاب وضبطهم ، وإدارة الفصل .
- توظـيف الخدمـات المساعدة من إدارة وقت ، وجداول ، وعاملين ، ومكتبة ، وقاعات خاصة ، وأدوات ، وآلات .
- تقييم تعلم الطلاب أثناء التدريس وعند إنهائه .

ثالثاً : مخرجات التدريس (أو نواتجه) .

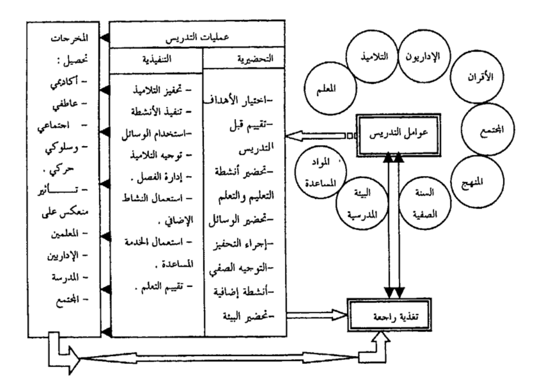
تتمـثل نواتـج عملـية التدريس في أحداث التعلم بمختلف أشكاله ، سواء قصـدنا إحـداث تغـيرات معرفـية ، أو عاطفية ، أو اجتماعية ، أو حركية لدي المتعلميـن ، بالإضـافة إلـي ما يصحبه من نواتج وتأثيرات جانبية منعكسة على المعلّمين وبيئتهم المدرسية والمجتمع المحلي ككل .

وبالرغم من أن المعلم يقوم بصورة تلقائية ومستمرة بتقييم مدى تقدم طلابه والـتعرف علـي الصعوبات والمشاكل التي تواجههم أثناء التعلم ، وتوجيه تدريسه علـى هذا الأساس ، إلا أن التقييم الرسمي لمخرجات التدريس يأتي في الغالب بعد انـتهاء المرحلة التنفيذية للتعليم ، أو عند اختتام موضوع أو وحدة دراسية ، أو في نهاية الفصل العام الدراسي ، وعليه نصف مثل هذا التقييم عادة بتقييم ما بعد التعليم.

والفـائدة الرئيسية التي يجنيها المعلم من هذا التقييم هي كشف مدي تأثير تدريسـه علـى تعلـم الطـلاب ، وتحديد نقاط الضعف والقوة فيه ، مما يقود إلى تصحيحه وتوجيهه فيما بعد ليستجيب بدرجة فعاله أكثر لحاجاتهم ورغباتهم .

ويتمـثل نـتاج الـتدريس أو مخرجاته في كل من التحصيل الأكاديمي أو المعرفـي ، والتحصـيل العاطفـي أو الشعوري والتحصيل الاجتماعي المتمثل في العادات والقيم الاجتماعية ، والتحصيل السلوكي الحركي ، والتأثيرات المنعكسة علي المعلميـن ، والتأثـيرات المنعكسة علي الإداريين ، والتأثيرات المنعكسة علي البيئة المدرسية ، والتأثيرات المنعكسة علي البيئة الاجتماعية المحلية .

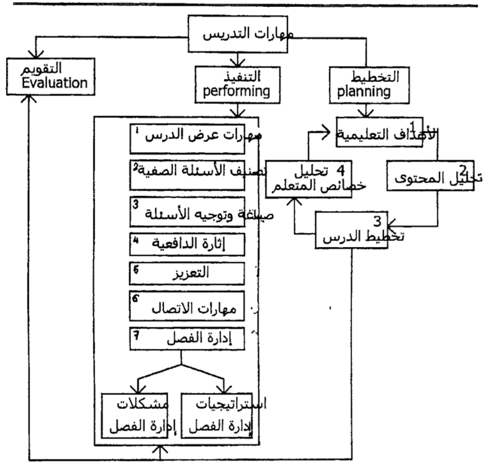
ويوضـــح شـــكل رقم (٤ — ٤) نموذج لمنظومة التدريس وفق تصور " حمدان " لعملية التدريس .



شكل رقم (٤-٤) نموذج لمنظومة التدريس وفق تصور " حمدان " لعملية التدريس



النموذج الثاني : نموذج منظومة التدريس لجابر عبد الحميد ورفيقاه



شـكل رقم (٤-٥) نموذج لمنظومة التدريس وفق تصور كل من جابر عبد الحميد ، وزاهر والشيخ (١٩٨٩)

تحليل النموذج الأول :

في هذا النموذج يُنظر إلى التدريس على أنه يتكون من ثلاث مهارات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وكل مهارة تتضمن عدداً من المهارات الفرعية ، وذلك على النحو المبين بشكل رقم (٠٤– ٥) . وفيما يلي وصف لتلك المهارات.[٣]

أولاً : التخطيط :

للتخطـيط دور مهـم في عملية التدريس ويتمثل هذا الدور في كونه بوجه محـتوى التعلم وجميع الإمكانات المتاحة إلى تحقيق الأهداف دون إهدار للوقت أو الجهـد الـناجم عـن ترك الأمور للصدفة، كما أنه يجعل عملية التعلم ذاتها ممتعة

للطـــلاب. وتلك المتعة ناجمة من المواءمة بين ما يقدم لهم، وحاجاتهم وخصائصهم، فالتخطـــيط الجيد يعطي المعلم الوعي والدراية بعناصر الموقف التدريسي ويساعده على التحكم فيها.

وقـــد أوضح ذلك النموذج أن مهارة التخطيط تتضمن عدداً من المهارات الفرعية التي يجب أن تتوافر في المعلم حتى يتمكن من التخطيط الجيد وهي:

١ – الأهداف التعليمية :

الهـــدف هو المعيار الذي يقبل من خلاله أداء المتعلم بعد مروره بالخبرات المقدمة له، وهو كذلك وصفٌ للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، وترجع أهمية الأهداف إلى أنها: تساعد في اختيار الخبرات التعليمية، وتحدد أوجه النشاط المختلفة ومعيار الأداء المقبول، كما تحدد مستويات مختلفة لما ينبغي أن يعلم.

٢ – تحليل المحتوى :

ويقصـــد به استخلاص جوانب التعلم المتضمنة في أحد الدروس وتشمل: الجوانـــب المعرفـــية؛ مـــثل: المفاهيم والحقائق والمعلومات والقوانين والتعميمات، والجوانب الوجدانية؛ مثل : القيم والاتجاهات، والجوانب المهارية؛ وهي: المهارات التي يمكن إكسابها المتعلمين.

٣ – تخطيط الدرس :

تـــبدأ تلـــك العملية عندما يفكر المعلم فيما سيدرسه، وكيف يدرسه ؟ ولكي يخطط المعلم لدرسه تخطيطاً جيداً ينبغي أن يكون قادراً على صياغة أهداف درسه صـــياغة سلوكية واضحة، وتحديد خصائص تلاميذه، ومعرفة احتياجاتهم وقدراتهم، وتحلـــيل محـــتوى المادة الدراسية أو محتوى الدرس، واختيار أفضل تتابع لتقديمه للتلاميذ. ومن كل هذا يخرج المعلم بخطة واضحة لدرسه يسترشد بها أثناء تنفيذه.

٤ – تحليل خصائص المتعلم :

ويتضـــمن ذلك معرفة المعلم بالوضع التعليمي الذي يكون عليه المتعلمون قـــبل الشروع في السعي لبلوغ الأهداف المخططة، وكذا معرفة متغيرات الشخصية لـــدى المتعلم. ويشمل كذلك المستوى الاجتماعي للأسرة، ومرحلة النمو، والاستعداد للـــتعلم، والسـلوك اللغـوي للتلمـيذ، والمســتوى الثقافي، والميول، والاتجاهات، والاهتمامات التي توجد لدى المتعلم.

ثانياً : التنفيذ :

ترتبط عملية التنفيذ ارتباطاً وثيقاً بعملية التخطيط، ويتوقف نجاحها بدرجة كبـيرة – علـى جـودة الخطة الموضوعة للدرس، فالمعلم حين ينفذ الدرس يخرج تصوره الذي وضعه في تخطيطه من طور السكون الماثل في كراسة إعداد الدروس إلـى طـور الحركة، والتفاعل الماثل فيما يمارسه من إجراءات – داخل الفصل – لتنفيذ هذا التصور بهدف تحقيق ما وضعه من أهداف للدرس.

وقد أشار هذا النموذج إلى أن التنفيذ يتضمن عدداً من المهارات؛ وهي:

١ – مهارات عرض الدرس :

وتشـمل عـدداً مـن المهارات الفرعية؛ منها: التهيئة، وتنويع المثيرات، والغلـق والتعزيز، وهذه المهارات تعد متطلبات أساسية للمعلم ينبغي أن يكون قادراً على ممارستها حتى يتمكن من عرض درسه بطريقة شائقة وجذابة.

٢ – تصنيف الأسئلة الصفية :

ممـا لاشك فيه أن عملية التعليم هي عملية اتصال بين طرفين هما: المعلم والمتعلم، ولذلك فمن المنطقي أن يكون الاتصال في اتجاهين ولا يقتصر على اتجاه واحـد. وهـذا يسـتلزم اشـتراك التلميذ بإيجابية في مختلف المناشط داخل حجرة الدراسـة؛ فيناقش ويدلي برأيه ويفكر ويستنتج وينقد، وما إلى ذلك. ويختلف التلاميذ فـي هـذا الاشتراك كل "حسب استعداده، ولذلك فلا بد أن ينوع المعلم في استخدام

الأسـئلة طـبقاً لمسـتويات التلامـيذ المختلفة، فالتصنيف يعني التقسيم على حسب المستوى العقلي "تصنيف بلوم".

٣ – صياغة الأسئلة وتوجيهها:

إن مهـارة صياغة الأسئلة وتوجيهها من أهم مهارات الاتصال بين المعلم والتلاميذ. فعن طريق الأسئلة يمكن إثارة انتباه التلاميذ ومعرفة خلفيتهم المعرفية قبل الـبدء فـي تدريـس موضوع معين، وذلك لمعرفة مدى إلمامهم بالمتطلبات الأولية اللازمـة لهذا الموضوع، أو تقويم استيعابهم الدرسَ كله، أو تدريبهم على ممارسة عمليات مختلفة للتفكير.

فالصـياغة هي : فنُ إلقاءِ المعلم السؤالَ، وكذلك فن تلقي الإجابة، ويتمثل فن إلقاء السؤال في: طريقة الإلقاء، وحركة العينين، وحركة الجسم، وغير ذلك من إشـارات. ويتمـثل فن تلقي الإجابة في كيفية الإنصات للتلميذ أثناء التحدث، وعدم إهمال إجابته، وتوجيه نفس السؤال لتلميذ آخر.

٤ – إثارة الدافعية :

وهـي : حالـة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على توجيهه نحو تحقـيق هـدف معيـن. ويمكن للمعلم إثارة الدافعية لدى تلاميذه عن طريق: تعزيز الإسهامات الإيجابية في المناشط التعليمية. فمثلاً: من الممكن أن يقوم المعلم بالإشارة بجهد تلميذ معين حتى يستثير دافعية باقي التلاميذ.

٥ – التعزيز :

هو حدث معين يتخذ شكل القول أو الفعل أو الرمز من شأنه أن يقوي نمطاً سلوكياً معيناً، ويزيد من احتمال تكراره. فالاستجابة التي يجري تعزيزها تكون أكثر قابلـية للتكرار من تلك التي لا تعزز. والإنسان بطبعه يميل ويسعى للحصول على الاعـتراف بمـا يصدره من استجابات وأنماط مختلفة للسلوك في المواقف التفاعلية التي يتعرض لها، أو يجد نفسه فيها.

٦ – مهارات الاتصال :

وهـــي بشـــكل عام تشمل كل ما يقال أو يكتب أو يقرأ، وكل ما يحدث من حركات أو أفعال أو إيماءات، أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المشتركين، أو تعبر عن عدم الرضا أو الغضب أو أحياناً النفور.

٧ – إدارة الفصل :

وهي عنصر مهم جداً؛ لأن أي جهد للمعلم لن يؤتي ثماره ولن يحقق المعلم به هدفاً من أهدافه إذا كان غير قادر على إدارة فصله، وتهيئة جو يساعده على بذل الجهد الهادف، ويساعد المتعلم على التعلم. ويمكن النظر إلى إدارة الفصل على أنها: عملية تنسيق الجهود الفردية والجماعية للتلاميذ للتمكن من تحقيق الأهداف المتوقعة. ولإدارة الفصل استراتيجيات ومشكلات .

- أما استراتيجيات إدارة الفصل :

فتتمـــثل في: كيفية ترتيب مقاعد التلاميذ، وطريقة جلوسهم، وكيفية التعامل معهم وتنفيذ التجارب والتعامل مع المتأخرين في التحصيل، كذلك: توقف المعلم مثلاً عـــن الكـــلام والحـــركة بصورة مفاجئة لجذب انتباه المتعلمين عندما تدب الفوضى بيـــنهم، كذلك توجيه سؤال للطالب غير المنتبه أثناء شرح ذاكراً اسم الطالب باعتبار السـؤال موجها له بالذات، أو مثلاً يكتب المعلم على السبورة دون أن يعطي ظهره للتلاميذ ويوزع نظراته في جميع الاتجاهات.

- أما مشكلات إدارة الفصل :

فتتمثل في نوعين من المشكلات: مشكلات تعليمية، وأخرى إدارية، وذلك لأن التدريس يتكون من بعدين: التعليم، والإدارة. وتتطلب المشكلات الإدارية حلولاً إداريـــة؛ حيث إن الإدارة الفعالة للفصل تعتمد اعتماداً كبيراً على قدرة المعلم على تحديد نوع المشكلة، وبالتالي القدرة على التصرف بناءاً على هذا التحديد، ومشكلات إدارة الفصـــل عديـــدة؛ منها على سبيل المثال لا الحصر: الانطواء، والإحباط عند بعض التلاميذ.

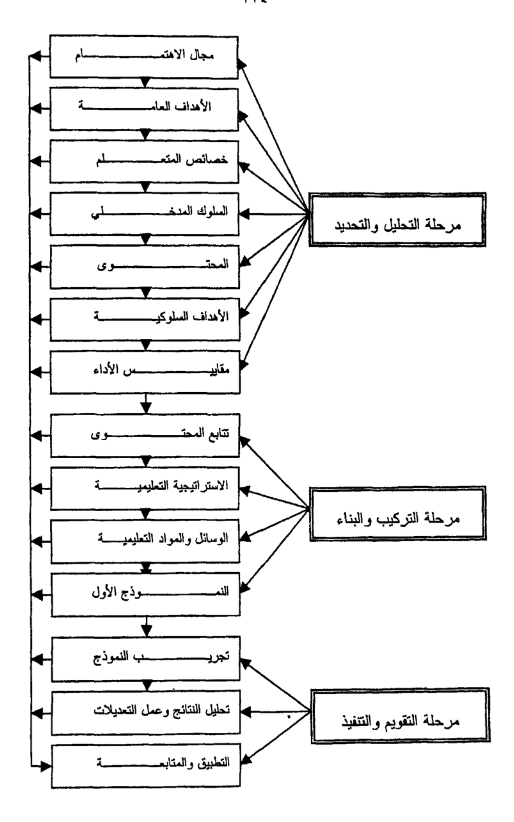
ثالثاً : التقويم :

عملــية الــتقويم عملية مهمة ومستمرة، فهي وسيلة واستراتيجية في وقت واحــد، وهي وسيلة لمعرفة فاعلية العملية التعليمية من جهة، وهي في الوقت نفسه استراتيجية عامة تساعد على التغيير التربوي. فعملية التقويم عملية شاملة تساعد في الــتعرف على مدى تحصيل الطلاب، وكذلك معرفة نقاط الضعف والقوة في العملية التعليمــية بعناصــرها المختلفة، كما أن نواتج العملية التقويمية توفر حوافز للأفراد تساعدهم على تحسين أدائهم. وعلى الرغم من أهمية عملية التقويم، فإن هذا النموذج لم يشر إلى أنواع التقويم أو أسس التقويم أو مصادر وأدوات التقويم المختلفة وكذلك أوجه التقويم المختلفة التي تناسب أوجه التعلم المختلفة . فإن عملية التقويم يجب أن تغطــي عمليات التدريس نفسها، كما يجب أن تغطي العناصر التي تمكن المعلم من أداء واجبه.

النموذج الثالث: نموذج منظومة التدريس لـــ علي عبد المنعم(١٩٨٩)

ينتمــي نموذج علي عبد المنعم (١٩٨٩) إلي فئة النماذج التي تركز على عمليات التدريس التي تحدث داخل حجرة الدراسة Classroom Focus ، وهو ليس بأنموذج خطي بمعنى أن المصمم (المعلم) ليس ملزما بتناول الخطوات التي تشملها كل مرحلة من مراحل النموذج بترتيب محدد مقيد ، بل يستطيع أن يبدأ في ضوء ما تســمح به ظروف الموقف ، كما يستطيع الرجوع إلي الخطوات أو المراحل السابقة طبقاً للتغذية الراجعة التي يتلقاها .

ويوضح شكل رقم (٤-٦) تلك المراحل وهي : (٧ : ١٠٧ - ١١٧)



شكل رقم (٤ – ٦) نموذج التصميم المنهجي على المستوى المصغر

أولاً : مرحلة التحديد / التحليل Identification / Analysis Stage

وتشمل هذه المرحلة على عدة إجراءات تمثل نواتجها في مجموعها مدخلات النظام ، وتتضمن : تحديد مجال الاهتمام ، الأهداف العامة ، خصائص المتعلم، السلوك المدخلي ، تحليل المحتوى ، الأهداف السلوكية ، أدوات التقويم .

١- تحديد مجال الاهتمام .

إنها البداية المنطقية ، حيث يقوم المصمم بتحديد مجال اهتمام ما يرتبط بمشكلة تعليمية ، وقد يتوصل إلي ذلك من خلال مؤشرات عديدة يجمعها من مصادر ذات صلة بمجال الاهتمام ، وقد تؤلف هذه المؤشرات في مجموعها أعراض مشكلة ترتبط بموضوع دراسي معين ، الأمر الذي يؤدي إلي تحديد موضوع الوحدة ، ويشترط أن يكون هذا الموضوع محدداً بصورة دقيقة .

٢- تحديد الأهداف العامة

ويتوصل المصمم إلي هذه الأهداف من خلال معرفته باحتياجات المقرر الذي يتولى تدريسه ؛ أو وفقاً لتصورات لجان المناهج أو من خلال خبرته ببعض صعوبات التعلم المرتبطة بموضوع الوحدة . وعادة ما تصاغ هذه الأهداف في صورة عامة لكي تركز جهود المصمم منذ البداية في اتجاه محدد .

٣- تحليل خصائص المتعلم

وفي هذه الحالة يقوم المصمم بتحديد أهم الخصائص الفردية للمتعلم والخصائص المشتركة للمتعلمين أمثاله ، وهنا : لابد من مراعاة التوازن بين عمومية الوحدة لتناسب الخصائص المشتركة ، وخصوصيتها لتناسب الخصائص والحاجات الفردية . وقد يواجه المصمم بعض الصعوبات عندما يحاول تحديد الخصائص الفردية للمتعلم . وقد يكون الأمر سهلا عند تحديد الخصائص المشتركة . وتتمثل الخصائص المشتركة في مستوى النمو العقلي ، المستوى الاجتماعي ، العمر الزمني ، المستوى

الدراســي ، وترتبط الخصائص الفردية بأسلوب التفضيل المعرفي، القدرة علــى التركــيز ومــدى الانتــباه ، مستوى الدافعية ، درجة الاعتمادية والاســتقلالية وغــيرها مــن الجوانب النفسية والفسيولوجية التي تفيد عند تصميم المواد التعليمية وتحديد الأنشطة والخبرات التعليمية .

٤- تحديد السلوك المدخلى

ويشــير السلوك المدخلى إلي المتطلبات السابقة Prerequisites اللازمــة لبدء دراسة موضوع الوحدة . ويحدد السلوك المدخلى من خلال اختبار خاص قد يأخذ أشكال متعددة تتوقف على طبيعة موضوع الوحدة ، فقــد يأخذ نمط الورقة والقلم في حالة التركيز على جوانب معرفية ، وقد يكون في صورة أداء عملي إذا كان الموضوع متعلقاً بتعلم مهارات حركية ، وتجــدر الإشــارة إلى أن السلوك المدخلى يتعلق بالخبرات السابقة التي يأتي بها المتعلم إلى موقف التعلم الجديد واللازمة لبدء دراسة الوحدة .

٥- تحليل المحتوى

وهــنا يلزم تحديد مفردات المحتوى التي تغطي الأهداف العامة للوحدة ، وعلى المصمم أن يقوم بمعرفة ما في محتوى الوحدة من معرفة واتجاهات ومهارات ثم يقوم بعزلها وتحليل كل منها إلي مكوناته الفرعية ، وهناك طرق عديدة لتحليل المحتوى تختلف باختلاف نوعه .

ففــي حالــة المحتوى المعرفي يمكن للمصمم أن يستخدم التحليل الهرمي Hierarchical Analysis والذي يتضمن تحليل مفردات المحتوى في بعدين هما : بعد المضمون وبعد السلوك ، ويشير البعد الأول إلي نوع المحتوى المراد تعلمه (حقائق ، مفاهيم قوانين) ، بينما يشير البعد الثاني إلــي العمليات العقلية اللازمة لتعلم المضمون . وتسير عملية التحليل من أعلى إلي أسفل ،.وعلى المصمم أن يطرح السؤال التالي في كل خطوة من خطوات التحليل : ما الذي ينبغي على الطالب أن يتعلمه مسبقاً حتى يمكنه بأقل قدر من التعليم أن يتعلم المحتوى الجيد .

ويتطلب الجانب المهاري الحركي استخدام نوع معين من التحليل يسمي تحليل المهارة Skill Analysis حيث يتوصل المصمم إلي سلسلة من الخطوات أو الإجراءات التي ينبغي تعلمها في تتابع معين حتى يتحقق الهدف .

أما محتوى الجانب الوجداني فقد يمثل صعوبة يوجهها المصمم حيث لا توجد أساليب واضحة محددة تساعد في القيام بعمليات التحليل ، ويمكن للمصمم أن يحدد الجوانب المعرفية والأدائية اللازمة لتغيير الاتجاه، وأن يحدد أساليب إظهارها وتعزيزها .

٦- صياغة الأهداف في صورة سلوكية

وهنا يقوم المصمم بترجمة الأهداف العامة إلي مجموعة من الأهداف السلوكية وذلك حتى يتمكن من :

- تحديد الخبرات التعليمية .
- تنظيم تتابع المحتوي .
- وضع معايير التقويم .
- توجيه نشاط تعلم الطالب .

ويجب أن تشتمل صياغة كل هدف على وصف السلوك المتوقع من المتعلم في نهاية دراسة الوحدة بصورة قابلة للملاحظة والقياس ، وعلى تحديد الشروط أو الظروف التي يظهر في ظلها السلوك المتوقع .

كما يجب أن تشير الصياغة إلي معايير ومستوى الأداء المقبول ، ومن الأهمية بمكان أن تصاغ الأهداف في هذه المرحلة في صورة نشاط سيقوم به المتعلم أو المعلم ، حيث ينبغي أن يفصل المصمم بين النشاط والنتيجة النهائية .

كما ينبغي عدم إغفال صياغة الأهداف من وجهة نظر السلوك الذي سيطرأ على المتعلم في نهاية موقف التعلم ، وعليه يمكن للمصمم أن يعتمد على الصيغة المعرفية A, B , C , D عند كتابة الأهداف وهي

التـــي تحـــدد المكونات الأساسية للهدف التعليمي حيث تشير الحروف إلي المكونات الأربعة التالية :

- الدارس A → Audience
- السلوك B → Behavior
- الشروط C → Conditions
- الدرجة (المعيار) D → Degree

وتجدر الإشارة إلى ضرورة قيام المصمم بصياغة أهداف ترتبط بالمجـــالات المعرفية والوجدانية والحركية ، وأن تتناول مستويات عليا في كل مجال ، وذلك حسب طبيعة موضوع الوحدة أو الدرس .

٧- وضع مقاييس الأداء

تشـــير مقاييس الأداء إلي أدوات التقويم / الاختبارات التي يمكن أن تســـتخدم قـــبل وفـــي أثناء وبعد دراسة الوحدة ، ويلاحظ أن بنود هذه الاختبارات يجب أن ترتبط ارتباطاً مباشراً بأهداف الوحدة ، كما يجب أن تغطـــي جمـــيع أهداف الوحدة وخاصة الاختبار البعدي الذي يقدم للطالب عندما ينتهي من دراسة الوحدة . كما يجب أن يقوم المصمم بإعداد اختبار السلوك المدخلى الذي يرتبط بالمتطلبات السابقة .

ثانياً : مرحلة التركيب/ البناء Synthesis / Development Stage

وفـــيما يلي يتم تصمم الأنشطة التعليمية والخبرات التي تساعد على تحقيق الأهـــداف السابق تحديدها ، كما يتم اختيار استراتيجيات التعليم وما تشتمل عليه من عناصـــر مخـــتلفة ، وهـــنا أيضا يأتي دور اختيار الوسائل والمواد التعليمية واتخاذ إجراءات تدبيرها وإنتاجها .

١- تنظيم تتابع (تسلسل) المحتوى

هـــناك طرق عديدة جديدة لتنظيم تتابع المحتوى يمكن استخدامها بالإضـــافة إلـــي الطـــرق المعروفة التي يلجأ إليها مصمموا التعليم مثل : الانـــتقال من المحسوس إلي المجرد ، أو من الجزء إلي الكل والعكس ،

كما يمكن التقدم في العرض من المعروف إلى المادة الجديدة المتعلمة ، أو استخدام التسلسل الزمني .

ومـن الطرق الجديدة التي يمكن استخدامها من أجل تنظيم التتابع مـا هـو معروف باسم الترتيب الهرمي ، وفيه ترتب الأنواع المختلفة من الـتعلم بدءا من أبسطها وهو التعلم الإرشادي Signal Learning وانتهاء بأكـثرها تعقـيداً وهـو حل المشكلات Problem Solving ، ويعتمد هذا الترتيـب على تصور مؤداه أن التمكن من السلوك والمحتوى في المستوى الأدنى من الهرم ضروري لتعلم السلوك والمحتوي المتقدم في التصنيف ، فـتعلم الحقـائق ضـروري لتعلم المفاهيم ، وهي بدورها ضرورية لتعلم المـبادئ ، وهكذا . وتجدر الإشارة هنا إلى أن الاتجاهات الجديدة لتنظيم تـتابع المحـتوى تؤكـد على السلوك المصاحب للمحتوي وليس المحتوي نفسه، فالمحتوى هنا وسيلة لتحقيق السلوك المنصوص عليه في الأهداف .

٢- اختيار الاستراتيجية التعليمية

لا توجـد اسـتراتيجية تعليمية مثلى Optimal تصلح في جميع المواقف فلكل موقف استراتيجية ، والذي يساعد على اختيار الاستراتيجية المناسبة هو الإجراءات السابقة والنواتج التي نحصل عليها .

وعلـي الـرغم من ذلك توجد مجموعة من العناصر الأساسية تشكل في مجموعها الاستراتيجية التعليمية ، وعلى المصمم أن يتعامل معها فـي ضوء طبيعة الموقف التعليمي الذي يقوم بتصميمه . وقبل أن نوضح هـذه العناصر تجدر الإشارة إلي أن أي استراتيجية تعليمية ينبغي أن تتيح الفرص التالية :

- التفاعل في مجموعة كبيرة .
- التفاعل في مجموعة صغيرة .
- مواقف دراسة مستقلة .

وتحـدد العناصر الأساسية التالية بصورة تسهم في توفير أنماط وظروف التعلم والتفاعل في الحالات الثلاث السابقة .

أ – الأنشطة القبلية : Pre – instructional Activities

وهـي تسـتخدم لإثارة دافعيه الطلاب وتهيئة بنيتهم المعرفية في بدايـة موقف التعلم ، ويمكن للمصمم أن يختار من بين الأساليب المعروفة لتحقـيق هـذا الغـرض مثل تقديم المبررات ، الاختبار القبلي ، التعريف بالأهداف ، القراءات الأولية وغيرها .

ب – طرق التقديم : Delivery Methods

وهـنا يحدد المصمم طرق تقديم وعرض المعلومات والإرشادات للطـلاب ويمكـنه أن يختار من بين الطرق الشفهية ، أو استخدام المواد المطبوعة ، أو المسجلة صوتياً أو استخدام تشكيلة من الوسائل .

ج – تحديد أوجه مشاركة الطلبة : Student Participation

ويتضـمن ذلـك تحديـد الأنشطة التي يمكن أن تزيد من فرص مشـاركة الطلبة وتحديد الأنشطة المصاحبة ، وفرص التدريب والممارسة وطبيعة التغذية المرتدة وتوقيتها .

د – الاختبارات :

وهـنا يحـدد المصـمم الاختبارات المختلفة التي ستقدم للطلاب وتوقيـت تقديمها ، كما يحدد طرق تقديمها وكيفية الاستفادة من المعلومات التي تنتج عنها .

هـ – المتابعة : Follow-up

وهـي ترتـبط بالأنشـطة الإثرائية والعلاجية التي يمكن تقديمها للطلاب بعد الانتهاء من الاختبار البعدي الذي يقدم عند الانتهاء من دراسة الوحدة .

٣- اختيار الوسائل والمواد التعليمية

إن تنفـيذ الاسـتراتيجية التعليمية يتطلب اختيار واستخدام أفضل الوسائل والمواد التعليمية وصولا لتحقيق الأهداف ، ونظراً لوجود تشكيلة مـن الوسائل والمواد التعليمية فإن المشكلة التي تواجه المصمم هي كيفية الاختـيار المناسـب للوسائل والمواد التعليمية ، ويمكن الاسترشاد ببعض المعايير العامة التي ترتبط بالأهداف وظروف البيئة وطبيعة المحتوى .

وقد يفيد في هذه الحالة مراعاة ما يلي :

- التعرف على الوسائل والمواد التعليمية المتوفرة أو التي يمكن توفيرها عن طـريق الاستعارة أو الشراء ، وتلك التي يمكن إنتاجها بالإمكانات المادية والبشرية المتاحة .
- معرفة خصائص كل وسيلة ومميزات وحدود استخدامها .
- تحديـد دور كل وسيلة يمكن استخدامها ؛ بما في ذلك دور المدرس ضمن إطار الاستراتيجية التي تم تحديدها .

٤- بناء النموذج الأولي : Prototype

وهـذه هـي خطوة التنفيذ والإنتاج ، ومنها نحصل على النظام المبدئـي الجديـد فـي صورته الأولية ، حيث يتم وضع نواتج الخطوات السابقة في صورة متكاملة استعداداً لتجريبها .

ثالثا : مرحلة التقويم والتنفيذ :

Evaluation and Implementation Stage

وفـيها يتم تجريب النموذج الأولي (الوحدة في صورتها الأولية) وتحليل النتائج التي نحصل عليها تمهيداً لتحديد التعديلات .

١- تجريب النموذج الأولي :

وهنا يتعامل المصمم مع مستويين :

- **عـرض الوحـدة على معلم / مصمم آخر للحكم عليها واقتراح التعديلات المناسبة .**
- **تجريـب الوحدة على مجموعة من الطلاب لبيان مدى فعاليتها وتعين نقاط الضعف فيها .**

وعلي مستوى يتيح للمصمم نوعية مختلفة من التغذية الرجعية . وهـنا يجـب أن يقوم المصمم بملاحظة جميع الأمور المرتبطة بالتنفيذ ، ويدون الملاحظات عن التعديلات اللازمة سواء في الأهداف أو الاختبارات أو المواد التعليمية .

٢- تحليل النتائج / إجراء التعديلات

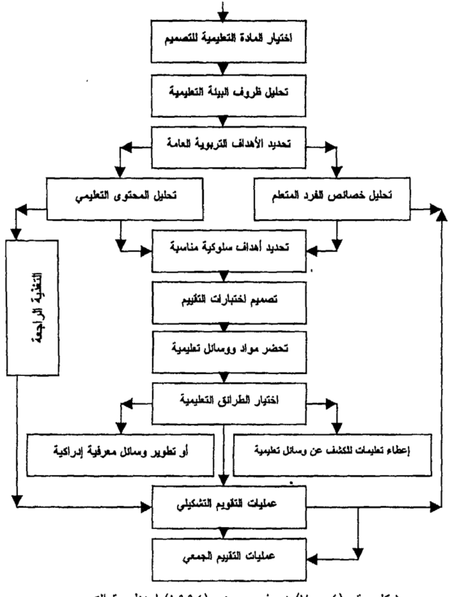
ومـن خـلال البيانات التي نحصل عليها يتم التوصل إلي تحديد جوانـب الـتعديلات الضرورية . والتعديل قد يتطلب إعادة صياغة بعض الأهـداف ، أو مـراجعة مصـداقية تحليل المحتوى ، أو مراجعة بعض عناصر الاستراتيجية التعليمية ، وقد يشمل التعديل إضافة مفردات تعليمية جديدة .

٣- التطبيق و المتابعة

وهـنا نقوم باستخدام الوحدة التعليمية الصغيرة فعلياً مع الطلاب الذيـن أعـدت من أجلهم ، ويمكن اقتراح استخدام الوحدة من قبل معلمين آخريـن ، وفي معظم الحالات قد تحتاج الوحدة من خلال عمليات المتابعة المستمرة – إلي إعادة النظر في بعض مكوناتها حتى بعد وضعها موضع التنفيذ .

النموذج الرابع : نموذج لمنظومة التدريس عند دروزه (١٩٩٤)

طـــورت " دروزه " نموذجـــاً فـــي تصـــميم التدريس يبدأ باختيار المادة التعليمـــية، ويـــتم هـــذا الاختـــيار في ضوء تحليل القائم بتصميم التدريس لكل من الظـــروف البيئـــية والأهـــداف التربوية العامة . ويركز هذا النموذج على دراسة ظـــروف البيئة التعليمية المحيطة وتحليلها قبل البدء بعملية التصميم ، ويوضح شكل رقم (٤-٧) هذا النموذج (١: ٩٣-١٣٤) .



شكل رقم (٤ — ٧) نموذج دروزه (١٩٩٤) لمنظومة التدريس

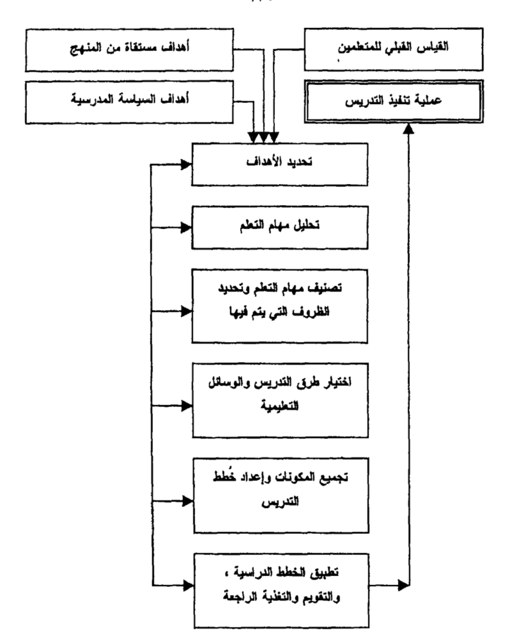
ويتم في هذا النموذج تحديد الأهداف السلوكية (الخاصة) بناء على تحليل خصائص المتعلم مع تحليل المحتوي التعليمي ؛ واللذان يتم وفقهما تصميم اختبارات التقييم ، وتحضير المواد والوسائل التعليمية واختيار طرائق التعليم / التدريس .

وقــد أضافت " دروزه " خطوة لهذا النموذج لم يسبق تناولها ضمن نماذج مــنظومات الــتدريس الســابقة ، ألا وهي اختيار الاستراتيجية الإدراكية المعرفية اللازمة للتعلم Cognitive Strategy Activators ، وقد طورت " دروزه " هذه الخطــوة بعــد قــيامها بتحلــيل مائة وخمسين بحثاً ودراسة تجريبية في موضوع اســتراتيجيات الإدراك المعرفية باللغة الإنجليزية وتلخيص نتائجها ، وهذه الخطوة تتطلــب مــن مصــمم الــتدريس تحديد النظام التعليمي الذي ستنطلق منه الوسيلة المعرفــية، أهــي الوســيلة التــي يعدهــا المصــمم بنفسه ويقدمها جاهزة للمتعلم Embedded Cognitive Strategy Activators ، أم الوســيلة التــي يطلب من التلمــيذ إعدادهــا بعد تلقيه لتعليمات أو تدريب خاص يرشده إلي كيفية القيام بذلك Generative Cognitive Strategy Activators .

ثــم يأتي التقويم التشكيلي أو البنائي ليقدم مؤشرات عن تقدم المتعلم ونموه أثــناء عملــية الــتعلم ، والتــي تقدم تغذية راجعة يعاد على ضوئها تفعيل مكونات المــنظومة ، ثم يأتي التقييم الجمعي أو الإجمالي Summative ليقدم مؤشرا حول كفاءة منظومة التدريس ككل .

النموذج الخامس: نموذج لمنظومة التدريس عند "ونج و رولرسون"

قدم كل من ونج ورولرسون (Wong & Raulerson , 1974) نموذجاً لمــنظومة التدريس ، يبدأ بتحديد الأهداف التدريسية وذلك في ضوء الأهداف العامة المســتقاة من المنهج وكذا المستقاة من السياسة المدرسية ، ويتم تحديدها أيضاً على ضوء المعرفة القبلية للمتعلمين ، والتي يمثل قياسها ومعرفتها محدداً مهماً ومدخلاً رئيسياً لتحديد الأهداف التدريسية وذلك وفق ما هو موضح بشكل رقم (٤-٨) [١٩]



شكل رقم (٤ – ٨) نموذج "ونج وورولرسون" (١٩٧٤) لتطوير منظومة التدريس

(Wong & Raulerson, 1974)

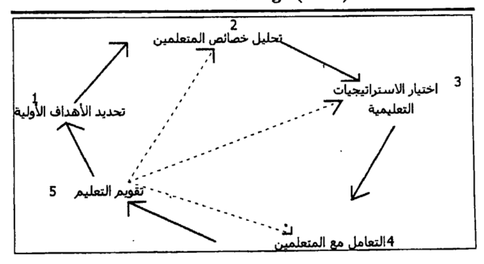
ويتم تحليل مهام التعلم Learning tasks على ضوء الأهداف الموضوعة ، إذ تحلل المهمة المراد تعليمها إلي مكوناتها (مهام بسيطة على صورة مثير ==> استجابة) ، ثم ترتيبها ترتيباً هرمياً يبدأ بأبسط المهام وينتهي بأكثرها تعقيداً ، ويتم تحديد الظروف التي يتم فيها تعليم كل مهمة حيث يتم البدء بتعليم المهام البسيطة

وتدعـــيم ارتـــباطها بالأداء السليم للفرد ؛ ثم الارتقاء في تعليم المهام التي تليها في الترتيـــب الهرمـــي ، وتذعـــيم ارتـــباطها بالأداء السليم وعندما يكتمل تعلم المهمة الأساسية تدعم الارتباطات عن طريق التمرين .

وقـــد اعـــتمدا في بناء هذا النموذج على فكر " جانييه " 'Gagne المتعلق بتحلـــيل المهمـــة ، والـــذي بين أن استيعاب مهمة ما في مستوى معين من الترتيب الهرمـــي يعتمد على استيعاب المهام المرتبطة بها في المستويات الأبسط كمتطلبات أساسية Prerequisites .

ويتم إعداد خطط التدريس واختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي يمكـــن أن تســـهم في إنجاز تعلم المهام البسيطة وصولاً إلي تعلم المهمة الأساسية ، ويـــتم تقويم وقياس مدى تقدم المتعلم في كل مهمة وتقديم التغذية الراجعة التي تعدل وتطور في ضوئها كل مكونات النموذج .

النموذج السادس: نموذج لمنظومة التدريس عند كل منْ أرمسترونج و دينـــتون وســـافاج Armstrong , Denton & Savage (1978).



شكل رقم (٤-٩) نموذج لمنظومة التدريس عند كل من أرمسترونج و دينتون وسافاج .

تحليل النموذج (١٠ : ٩ - ٢٤)

إذا نظرنا إلي النموذج ، نجد أنه ينظر للتدريس على أنها عملية دائرية يتغير كل مكون فيها بناءاً على التغير في المكون الأخر وذلك على النحو المبين بشكل (٤-٩) . وسنتناول تحليل مكونات هذا النموذج .

أولاً : تحديد الأهداف الأولية :

فالأهداف موجهات تحدد سير عملية التدريس وتوجه سلوك المعلم والمتعلم نحو ما ينبغي تحقيقه، ولذلك فتحديد الأهداف يعد أولى خطوات عملية التدريس.

ثانياً : تحليل خصائص المتعلمين :

ويتضـــمن ذلك معرفة المعلم بالوضع التعليمي الذي يكون عليه المتعلمون قبل الشروع في بلوغ الأهداف المخططة، وأيضاً معرفة متغيرات الشخصية للمتعلم، ويشمل ذلك: المستوى الاجتماعي للأسرة، ومرحلة النمو والاستعداد للتعلم، والسلوك اللغـــوي للتلميذ، والمستوى الثقافي، والميول والاتجاهات والاهتمامات لدى المتعلم. هذه الخطوة ثاني الخطوات في عملية التدريس وفي ضوئها وضوء اختيار الأهداف يتم اختيار الاستراتيجيات التعليمية التي تناسب المتعلمين.

ثالثاً : اختيار الاستراتيجيات التعليمية :

يجب على المعلم أن يلم استراتيجيات التدريس العديدة والمختلفة؛ وذلك لأن كـــل محـــتوى له اســـتراتيجية تختلف عن الآخر، كما أن هناك اختلافاً في طبيعة المتعلمين أنفسهم في تقبل استراتيجيات التدريس المختلفة ولذلك فهذه الخطوة تحدد في ضوء تحديد الأهداف الأولية وتحليل خصائص المتعلمين.

رابعاً : التعامل مع المتعلمين :

إن كـــل تلميذ يختلف عن الآخر في الاستعداد، ومتغيرات الشخصية التي مـــنها مرحلة النمو العقلي التي يجب أن يكون المعلم علىٰ دارية بها لكل تلميذ، حتى يســـتطيع الـــتعامل معـــه من هذا المنطلق، كذلك على المعلم أن يخلق جواً مناسباً يستطيع التلميذ فيه أن يقول بحرية كاملة:"لا أعرف" بلا رهبة ولا خوف.

خامساً : تقويم التعليم :

قـــد أشـــار هـــذا الـــنموذج إلى أن عملية التقويم تتضمن تحليل خصائص المتعلمين، واختيار الاستراتيجيات التعليمية، والتعامل مع المتعلمين.

والــتقويم عملــية مستمرة تبدأ قبل أن يبدأ التدريس؛ حيث إن المعلم ينبغي علــيه أن يقــوم خطته التي وضعها، وتسير عملية التقويم خطوة بخطوة مع مراحل عملــية الــتدريس تخطــيطاً وتنفيذاً وتقويماً، والتقويم يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف لدى المتعلم.

النموذج السابع: نموذج لمنظومة التدريس عند "جيرلاش وإيلي"

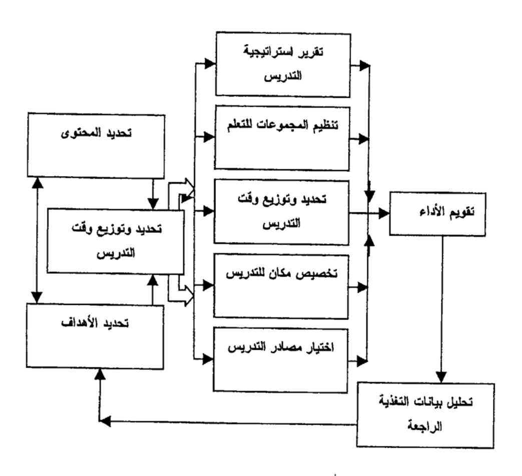
تبدأ منظومة التدريس عند " جيرلاش وإيلي " **Gerlach & Ely (1980)** بتحديد المحتوى التعليمي المراد تدريسة والذي على ضوئه يتم تحديد الأهداف ، ثم يتم تقدير وقياس السلوك المدخلي للمتعلمين وذلك قبل القيام بعملية التدريس ويوضح شكل رقم (٤-١٠) هذا النموذج [١٦] .

ونظــراً لأن الطلاب يتفاوتون في مستوياتهم التحصيلية وقدراتهم العقلية وكذلك في اهتماماتهم وخبراتهم السابقة ، فقد ركز هذا النموذج على ضرورة تحديد اســتراتيجية التعلــيم التي تتناسب في مستواها مع مستوى كل متعلم حسب إمكاناته وقدراتــه واهــتماماته ، ويتم تقسيم التلاميذ لمجموعات حسب تقارب مستويات كل أفراد المجموعة .

وتــتفاوت اســتراتيجيات التدريس ما بين التدريس بنماذج التعلم الصغيرة (موديــلات) Modular Instruction . إلي التعلم بالخطو الذاتي Self - Pacing ، فالاســتعانة بمســاعدين أثناء التعلم Use of Proctors ، فالتعلم بالحقائب التعليمية Learning Activity Package ، فالتعلــيم المبرمج Programmed Instruction ، فالتعلم بطريقة سمعية فردية Audio – Tutorial Method ، وأخيراً التعليم بمساعدة الكمبــيوتر Computer – Assisted Instruction باعتــباره واحدة من أحدث تلك الاستراتيجيات .

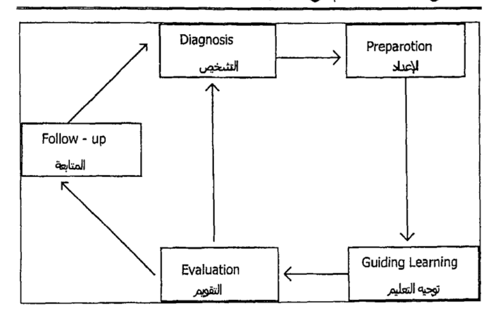
وعــبر تلــك الاستراتيجيات يقدم المتعلم بصورة مناسبة من حيث المكان والزمان ؛ ويسمح للتلميذ بإنهاء البرنامج الدراسي وفق معدل سرعة التعلم لديه ، إذا لا يتكافأ الجميع في معدلات سرعة تعلمهم ، ولا يطالبون بإنهائه طبقاً لمعدل سرعة المعلم أو معدل سرعة مفروض عليهم .

ويـــتم تصحيح أداء المتعلم أولاً بأول ، ويمنع انحراف سلوكه عن المسار الصـــحيح خلال عملية التعلم ، وبذلك يُقوم سلوك المتعلم ويعالج أخطاء التعلم أولاً بـــأول وبصورة مستمرة ، ويصحح المعلم أداءه كذلك أولاً بأول معدلاً من مسارات تدريســـه ؛ ومطـــوراً مـــن محـــتوى برنامجه بصفة مستمرة ليتناسب مع حاجات المتعلمين.



شكل رقم (٤–١٠) نموذج منظومة التدريس "لجيرلاش وإيلي" Gerlach & Ely

النموذج الثامن : نموذج لمنظومة التدريس عند " كلارك وستار "



شكل رقم (٤-١١) نموذج منظومة التدريس عند " كلارك وستار "

يتضمن نموذج منظومة التدريس عند " كلارك وستار " أبعاداً خمسة وفق ما هو مبين بشكل رقم (٤-١١) وهي : (١٣ : ٣٨ - ٣٩)

١ - تشخيص الموقف التعليمي Diagnosing the learning Situation

يعني التشخيص الكشف عن حاجات التلاميذ ومواطن الضعف والقوة حتى يتمكن المعلم من التخطيط للخبرات التي تساعدهم على تحقيق حاجاتهم ولا يحدث ذلك إلا من خلال معرفة قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم، وأي المحتويات التعليمية محببة إليهم، وأيها مكروهة، والسهلة منها والصعبة، وكذلك مراعاة مكونات الطموح والقلق واستعداد كل من المعلم والمتعلم، والتركيز على كل ما يؤدى إلى تدعيم التعلم وتعميقه وتحسينه.

٢ - الإعداد للموقف التعليمي Preparing the Setting for the learning

وذلك من خلال تهيئة الموقف التعليمي وهذا الموقف يتطلب خلق بيئة طبيعية تدعو التلاميذ من خلالها للتعلم، وتحوى تلك البيئة الجانبين العقلي والانفعالي مما يدعو الطلاب والطالبات للتعلم، ويتم هذا الإعداد عن طريقين.

(٢-١) - ماذا يجب عمله ليتحقق الإنجاز (هذا هو همك الموضوعي).

(٢-٢) - كيف يتم الإنجاز (هذه هي استراتيجيتك).

٣ – أنشطة التعلم الإرشادي Guiding Learning Activities

وخلالها يرشد المعلم تعلم التلاميذ من خلال :

- مساعدتهم على تحقيق الغايات.
- طرح الأسئلة.
- ضرب الأمثلة واستخدام الوسائل السمعية والبصرية .
- الإشارة إلى الأخطاء.
- تشجيع النجاح والعمل الجيد.
- تشجيع المحاولات المفيدة والناجحة.

٤ – تقييم تعلم التلاميذ Evaluating the Pupils` Learning

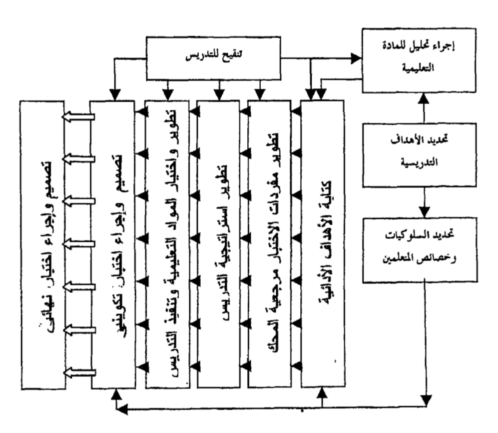
يعد المعلم المرشد ذو خبرة مستمرة في مجال التقييم وتكرار التقييم، لذلك فإنه ينبغي عليه أن يقــيس مقــدار التقدم في التعلم من خلال التغذية الراجعة لأن التقييم يعطي خلفية حول ما فقد وما أهمل وما يجب إعادة تعليمه وأي الطرق الناجحة تستخدم في الفصل، وأن التقويم ضرورة لتشخيص الـتعلم وتحقــيق الـتدريس الفعال، وهو يحدد الخطوات التي يجب أن تؤخذ مقدماً، والتقييم من أهم الإجراءات التي يجب أن تستخدم لتشخيص طبيعة الموقف التعليمي ومتابعته.

٥ – المتابعة Following Through

لــيس كل تدريس فعالاً؛ لأن معظم المدرسين ينسون الخطوة النهائية في ذلك النموذج، و نقصد بها (المتابعة). وتأخذ المتابعة أشكالاً عديدة؛ منها: عمل ملخص بسيط، وخلق مواقف ممارسة جديدة، والتركيز على مناطق الضعف، وهي مهمة ليست لتحسين التعلم فقط، ولكنها فرصته لتصحيح الخطأ ومعالجة أوجه القصور.

النموذج التاسع : نموذج لمنظومة التدريس عند "ديك وكاري" ١٩٩٠

يبدأ نموذج " ديك وكاري " Dick & Cary (1990) بتحديد الأهداف التدريسية ، والتي تمثل نقطة البدء في منظومة التدريس عندهما ، ثم يعقبها تحليل المادة التعليمية Instructional Content بغية تحديد أوجه التعلم سواء كانت معرفية أو وجدانية أو مهارية ، وكذا تحديد السلوكيات والخصائص القبلية للمتعلمين ؛ والتي على ضوءيهما يتم صياغة الأهداف الأدائية أو السلوكية التي يرجى من التلاميذ تحقيقها ، ويوضح شكل رقم (٤-١٢) العلاقات المتبادلة بين مكونات هذا النموذج[١٤].



شكل رقم (٤-١٢) نموذج منظومة التدريس عند كل من " ديك وكاري " Dick & Cary (1990).

ويركـز هـذا النموذج على قياس وتقويم مدى نجاح كل تلميذ بمفرده في تحقيق أنواع معينة من الأداء والتعلم عامة ؛ ومستويات تحقيق التعلم وفق ما يحدده الهدف التدريسي من نتائج التعلم المرجو تحققها ؛ وذلك من خلال تطوير اختبارات مرجعية المحك Criterion - referenced .

ويـتم تطويـر استراتيجيات التدريس التي تسهم في إتقان كل تلميذ بمفرده لنتائج التعلم التي تنص عليها الأهداف ؛ وبالمستوي الذي تحدده عبارات كل هدف ، ويتم كذلك اختيار المواد التعليمية Instructional materials التي تعين في تحقيق تلك الأهداف .

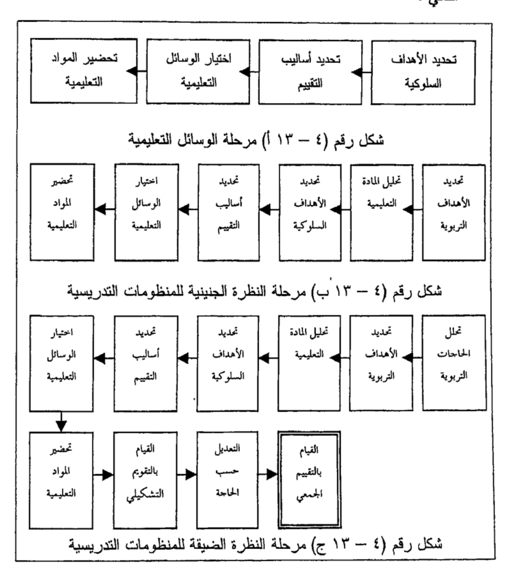
ويولـي هـذا النموذج أهمية كبرى للتقويم البنائي أو التكويني Formative evaluation والـذي يمكن أن يتوفر من خلاله معلومات عن التقدم الحادث للسيطرة علـى الأهـداف الخاصة للمقرر ككل سواء للتلميذ لمراجعة أدائه ، أو للمعلم للحكم على فعالية استراتيجياته التدريسية ، وإمكانات تنقيح وتعديل مسارات التدريس التي يسلكها على ضوء تلك المعلومات .

تحليل ناقد لنماذج منظومات التدريس

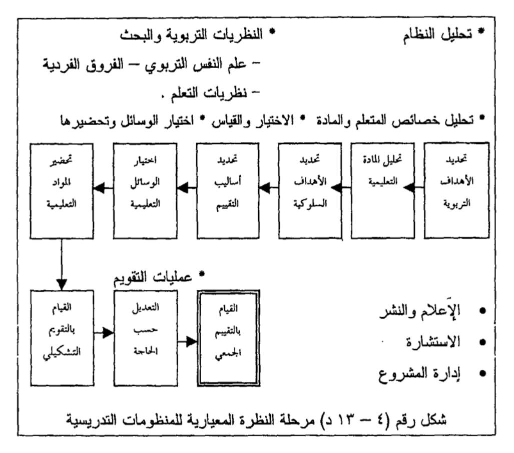
مـن تحلـيل نماذج منظومات التدريس السابقة يمكن أن نتلمس عدداً من الملامح والاعتبارات التي بنيت عليها تلك النماذج وهي :

١ – بنيـت معظم النماذج انطلاقاً من فكرة تفريد التعليم أو التدريس المفرد ، والتي تمخضت عن دراسات وأبحاث المدرسة السلوكية Behaviorism التي انبثقت عنها عدد من الأطروحات النظرية فحواها أن التعلم قد يصل لأقصي نتائجه عندما يكون فردياً ، وأن متغيرات بيئة التعلم هي التي تحدد غالباً نتائج التعلم ، وأن المعلمون هم المعنيون بتصميم بيئـات التعلم وتهيئتها لحدوث الارتباط لدى المتعلمين بين المثيرات والاستجابات ؛ ويقدمون لهم نوعاً من التعزيز المناسب فـي حينها. كما أن التعلم المعرفي لدي السلوكيين ذرى automistic المنحي، أي تعلـم وحـدات معرفية (معلومات) صغيرة كل على حدة بصورة تراكمية متتابعة .

٢ – صـممت معظـم الـنماذج انطلاقـاً من مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس، وقد ركزت تلك النماذج على عدد من الخطوات وهي تحديد الأهداف، وتحليل المحتوى التعليمي ، وتحليل خصائص المتعلمين ، واختيار استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية ، وإعداد أدوات التقويم ، والتغذية الراجعة . وإن اخـتلف عدد تلك المكونات وترتيبها ، وهي بذلك قد تساير ما قدمه " شفمان " Schiffman (1991) فـي دراسـته عن تطور نماذج منظومات التدريس بدءاً بمرحلة الوسائل التعليمية وانتهاء بالنظرة التعليمية لتصميم المنظومات (١٧: ١٠٢) The Instructional Systems View والتـي يوضحها شكل رقم (٤ – ١٣) التالي :



شكل رقم (٤ – ١٣ ج) مرحلة النظرة الضيقة للمنظومات التدريسية



شكل رقم (٤ – ١٣ د) مرحلة النظرة المعيارية للمنظومات التدريسية

شكل رقم (٤ – ١٣) مرحلة النظرة الضيقة للمنظومات التدريسية

٣ – بُنيت نماذج كل من جابر عبد الحميد ، وحمدان ، وعليّ عبد المنعم متسقة مع أنموذج الضبط الآلي The Basic Cybernetic Model بمكوناته من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة ؛ انطلاقاً من النظر للتدريس على أنه منظومة ، ولذا فقد سعوا لتفضيل المكونات الفرعية لكل مكون رئيسي من المدخلات والعمليات والمخرجات ؛ في حين لم تُبن النماذج الأخرى منطلقة من مكونات ذلك النموذج الرئيسي ، بل ركزت على التصميم باعتبار أنه سيفضي إلي إعداد مخططات جيدة للدروس ؛ إضافة إلي التقويم ، بينما لم تولي التنفيذ أي عمليات التدريس اهتماماً كبيراً .

٤ – في حين نظر كل من جابر عبد الحميد ، وحمدان ، وعليّ عبد المنعم على أنه منظومة تشمل ثلاثة مراحل هي التخطيط والتنفيذ والتقويم وإن اختلفت التسمية ، إذا أطلق حمدان على عملية التنفيذ مسمي عمليات التدريس ودمج

معها مرحلة التخطيط ؛ واعتبرها من عمليات التدريس التحضيرية ، وهي ما تماثل مرحلة التخطيط عند جابر عبد الحميد ، وإن اختلفت مكوناتها وعملياتها أو مهاراتهـا ، وكـذا أطلق حمدان على مرحلة التقويم عند جابر عبد الحميد مسمي عوامل التدريس ، مصنفاً ومحللاً لمخرجات أو نتاجات عملية التدريس. بينما نجد أن عليّ عبد المنعم قد أطلق على تلك المراحل مسمي مرحلة التحليل والـتحديد ، ومرحلة التركيب والبناء ، ومرحلة التقويم والتنفيذ مشيراً إلي أن هـذا الـنوع يمثل نموذجاً على المستوى المصغر من نماذج مدخل النظم التي تسـتخدم عند التعامل مع الدروس اليومية أو الوحدات الدراسية الصغيرة . إلا أن بقية النماذج لم تلتزم بذلك التصور المنظومي الثلاثي ، وإن كانت قد حوت معظـم العملـيات الدارجـة فـي تلك الخطوات الثلاثة ، كما عنيت بالتغذية الراجعة.

٥ - صـممت معظم منظومات التدريس بصورة خطية ذات اتجاه واحد باستثناء أنموذجـي" أرمسترونج وديتون وسافاج" (١٩٧٨) ، و"كلارك وستار" (١٩٨١) اللـذان صـمماً بصورة دائرية تسمح بتفاعل التغيير والتعديل في كل خطوات النموذج ؛ دونما الانتقال من خطوة لأخرى كما بالنماذج الأخرى ؛ وبصورة لا تسمح بحرية التعديل والتغيير في مسارات التدريس .

٦ - على الرغم من أن مفهوم مهارات التدريس التي تمثل في مجملها منظومات الـتدريس المختلفة قد شاع وانتشر في برامج إعداد المعلمين وبخاصة برامج التدريس المصغر في مختلف كليات التربية منذ ١٩٦٠ ، وأصبحت أساساً في تقويم عملية التدريس الناجحة وقياس فعاليتها ، وعلى الرغم من جدوى البرامج التي بُنيت وفق تلك التصورات في تحسين ممارسات المعلمين التدريبية وتنمية الوعـي لديهـم بـتلك المهـارات إلا أن "دنكن" **Dunkin (1976)** قد عرض لمعيارين للحكم على مدى فعالية تلك المهارات وذلك عند معرض حديثة حول صدق مهارات التدريس وهما : (١٥)

أولهما : هو المدى أو النطاق الذي تظهر فيه هذه المهارات في سلوك المعلم دون غـيرها من المهارات الأخرى، وهذا يتطلب بالطبع منا أن نكون قادرين على تحديد.تعريف دقيق للمهارة ومتى يمكننا الحكم بتحققها.

ثانيهما : المدى أو النطاق الذي يظهر خلاله أن تلك المهارة تزيد من قدرة المتعلم علـــى الـــتعلم واكتســـاب المعـــرفة (مدى تأثير المهارة على زيادة تعلم المتعلم).

ومن ثم فهناك انتقادان رئيسيان يوجها لمدخل منظومات التدريس هما:

الـــنقد الأول : ويتمـــثل فـــي آلية عملية التدريس والتعلم، فالمدرسون من خلال هذا المدخـــل يتم تشجيعهم على اتباع قواعد وقوانين أو وصفات محددة، وهم بذلك يتجاهلون طبيعة تنوع المادة الدراسية والفروق الفردية بين المعلمين والمتعلميـــن. فمثلاً أثيرت اعتراضات حول جدوى تدريب المعلمين على صياغة أسئلة ذات مستوى عقلي مرتفع، وأن مثل هذه الأسئلة قد تتجاهل مطالـــب المتعلم بالنسبة للمعلومات الحقائقية والوصفية، مما يترتب عليه إلحاق الأذى والضرر بالمتعلم.

ولكـــن مـــثل هذه الادعاءات والافتراضات حول بعض مهارات التدريس يمكن الرد عليها من قبل المؤيدين لتلك المداخل ـــ أي الأسئلة ذات المســـتويات العليا ـــ ويمكن أن تبررها الدراسات التجريبية وتقديم مـــثل تلـــك التشـــاؤميات يثـــبط السعي لتنمية وتطوير قدرات المتعلمين الإبداعية .

الـــنقد الثانـــي : أن هذا المدخل يركز على المجال السلوكي العملي، في حين يهمل المجال الفكري والإبداعي عند المعلم إلى جانب إهماله الجانب المفهومي Conceptual والنظري Theoretical ، بالإضافة إلى أدوار اتخاذ القرار لـــدى المعلـــم في الفصل، كما أن ذلك المدخل قد جعلهم يهملون المجال التخيلي والذي غالباً ما يميز المعلم الموهوب في مهنته عن غيره العادي.

إلا أن المدافعيـــن عن مدخل منظومات التدريس يؤكدون على أن تلك المهارات تعد أفضل وسيلة تساعد المعلم في برامج التعليم والتدريس المختلفة، فهي ليست مجرد أوامر ولكنها جزءٌ من السلوك التعليمي الذي يـــؤدي للارتفـــاع بمســـتوى أداء المعلـــم ويزيد من قدرته على اختيار استراتيجية التعليم الملائمة، فضلاً عن زيادة قدراته الإبداعية.

الحاجة إلي تطوير نموذج لتصميم التدريس

بفحص نماذج تصميم التدريس التي سبق عرضها لتمثل عينة من نماذج التدريس التي عرضت في كثير من الأدبيات التربوية وبخاصة الأجنبية منها لم نتبين أن أحداً من تلك النماذج يلبي الطموحات المخطط لها أو التي يفرضها التطور التكنولوجي لعصر المعلومات ومن ثم تظهر الحاجة الملحة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس يتناسب وواقع التعليم الجمعي والمركزي في البلدان العربية ، وذلك للأسباب التالية :

١ – أن غالبية تلك النماذج قد صممت لتناسب مع نمط التعليم الفردي Individualized instruction بحيث يخطط التعليم ويوجه ليراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية مثل:التعليم المعزز بالحاسب الآلي، والتعليم المبرمج والموديلات ، ولم تصمم لتناسب نمط التعليم الجمعي السائد في مدارسنا ، والقائم على الشرح النظري والمشاركة الجماعية ، والذي يلتزم فيه المعلم بتدريس جزء معين من المحتوى التعليمي في زمن معين لجميع التلاميذ .

٢ – أن كثيراً من النماذج قد بنيت لتلبية الحاجات التدريبية في المؤسسات العسكرية الأمريكية وبخاصة في فترة الأربعينيات والخمسينيات على يد "جيمس فن" James Finn [(١)]والستينات والسبعينات على يد "برجز" Briggs و"جانييه" Gagne' و"بناثي" Banathi ، والتي كان تركيزها على تنمية مهارات معينة لدى الجنود ، وقد اُقتُبست عن تلك المؤسسات دون تطويعها لتلائم نظم التعليم المدرسي إلا من منتصف الستينات .

٣ – أن غالبية نماذج تصميم التدريس تحوي مصطلحات فنية تهم مصممي التعليم وخبراء المناهج ، وليس لدى غالبية المعلمين ألفة بتلك المصطلحات ، مدلولاتها اللفظية مما تمثل معه إشكالية في فهمها .

[(١)] جيمس فن : أحد العسكريين الأمريكيين ترك الخدمة العسكرية وتفرغ لدراسة الوسائل التعليمية على يد عالم الوسائل التعليمية ادجار ديل Edgar Dale صاحب فكرة مخروط الخبرة Con of Experience .

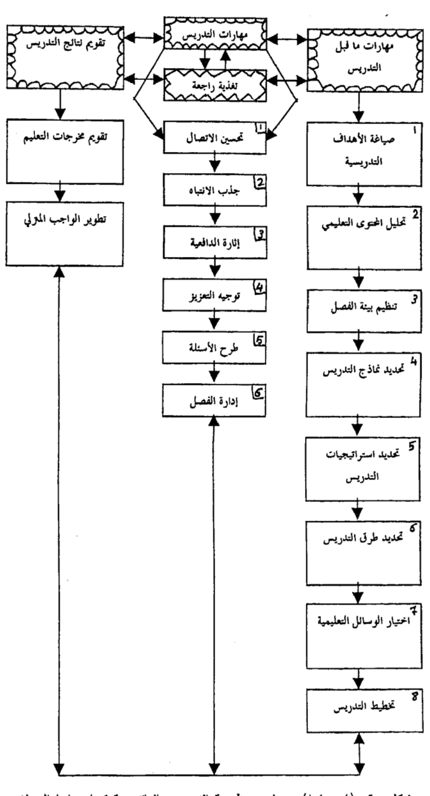
٤ – أن الكثير من تلك النماذج قد صممت ليلائم نظم التعليم غير المركزية ، والتي تتيح للمعلم حرية انتقاء مفردات المحتوى من أي مرجع ، مع انتقاء مواد التعليم والتعلم الملائمة والمتاحة دونما التقيد بكتاب محدد عليه الالتزام بتدريسه حسب نظم التعليم السائدة بمدارسنا .

نحو نموذج مقترح لمنظومة التدريس

بعد تحليل مكونات ومهارات عملية التدريس وتقديم تحليل ناقد لنماذج منظومات " التدريس " يمكن اقتراح نموذج يضمن مكونات التدريس ، بحيث يتناسب مع البيئة العربية عامة ، والمصرية خاصة ، ومع ذلك فهذا النموذج يتفق مع واقع التدريس في مدارسنا وعلى ضوء إمكانياتنا ، وما هو إلا نموذج مقترح ومستقي من النماذج التدريسيه السابق ذكرها ويوضح شكل رقم (٤–١٤) هذا النموذج .

ينظر النموذج المقترح إلي التدريس على أنه يتكون من ثلاث مهارات وهي :

(١) مهارات ما قبل التدريس .
(٢) مهارات التدريس .
(٣) تقويم مخرجات التدريس .



شكل رقم (٤ : ١٤) نموذج منظومة التدريس المقترحة كما يراها المؤلف

ويشــير النموذج إلي أن كل من المهارات السابقة يضم عدداً من المهارات الفرعــية التي تشكل في مجموعها عمليه التدريس ، ويمكن تحليل النموذج المقترح بشيء من التفصيل لتوضيح علمية التدريس ، وذلك على النحو التالي :

أولاً : مهارات ما قبل التدريس Pre-instructional Skills

وتعــنى المهــارات المرتبطة بتخطيط التعليم وتصميمه والتي يحتاج إليها المعلــم قبل تفاعله ودخوله الفعلي في الموقف التدريسى ، ويندرج تحتها العديد من المهارات الفرعية وذلك على النحو الآتي :

١- صياغة الأهداف التدريسيه :

الهــدف هو المعيار الذي يقبل من خلاله أداء التلميذ بعد مروره بالخبرات المقدمــة له ، فــالأهداف موجهــات تحدد سير عملية التدريس وتوجه سلوك المعلم والمــتعلم نحــو ما ينبغي تحقيقه ؛ ولذلك فتحديد الأهداف يعد أولى خطوات عملية التدريس .

٢- تحليل المحتوى التعليمي :

يقصــد به استخلاص جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية في أحد الدروس ، مما يساعد المعلم على الإلمام بجوانب مادة التعلم .

٣- تنظيم بيئة الفصل :

يقصــد بالبيئة هنا البيئة المجتمعية والبيئة المدرسية والبيئة الصفية – بيئة الفصل – ، وينبغي على المعلم أن يلم بكيفية تحليل البيئة الصفية وتنظيمها بما يسمح بتحقيق الأهداف المنشودة . فيعد التنظيم الجيد من أهم خصائص بيئة الفصل حيث يتوقف على جودة التخطيط وتعريف الطلاب بأدوارهم داخل الموقف التعليمي .

٤- اختيار مدخل التدريس (نماذجه ، طرقه ، واستراتيجياته) :

كــل محتوى له مدخل تدريس يلائم طبيعة هذا المحتوى ، ولذا على المعلم أن يلم بالعديد من استراتيجيات التدريس وطرقه ونماذجه ، كما أن هناك اختلافاً في طبيعة المتعلمين أنفسهم في تقبل مداخل التدريس المختلفة ، ولذلك فهذه الخطوة تحدد

فـــي ضوء تحديد الأهداف وتحليل خصائص المتعلمين وطبيعة المادة الدراسية التي يضطلع العلم بتدريسها .

٥- اختيار الوسائل التعليمية :

حيــث يــتم اختيار الوسيلة أو مجموعة الوسائل التعليمية المناسبة لعرض معلومات المادة أو الوحدة الدراسية أو الدرس في ضوء الإمكانات التعليمية المتاحة، بحيــث يــتم توظــيف تلــك الوسائل وفق فلسفة معينة للتدخل تعني بوضع الوسيلة المناسبة في المكان المناسب من الدرس وكذا الوقت المناسب لاستخدامها .

٦- تخطيط التدريس :

التخطيط له دور هام في التدريس ويتمثل هذا الدور في الآتي :

- توجيه محتوى المادة وجميع الإمكانات اللازمة نحو تحقيق الهدف .
- جعل عملية التعلم ذاتها ممتعة للتلاميذ .
- جعل المعلم على وعي ودراية بالموقف التدريس .

ويــبدأ عــندما يفكــر المعلم في ما سيدرسه ، وكيف يدرسه ؟ ويتطلب التخطيط الجيد مراعاة المعلم ما يلي :

- صياغة أهداف الدرس صياغة واضحة سلوكية .
- تحليل محتوى المادة الدراسية .
- تحليل خصائص التلاميذ

وتــتفاوت مستويات التخطيط من التخطيط لمقرر تعليمي إلي تخطيط وحدة دراسية إلي تخطيط درس ..

ثانياً : مهارات التدريس . Instructional Skills

وتعنـــي مجموعـــة المهـــارات التي يمارسها المعلم في الموقف التدريسي الفعلي داخل الفصل ، والمرتبطة بتنفيذ الدرس ، وتشمل عدداً من المهارات الفرعية تتمثل في :

٧ - تحسين الاتصال :

تشمل كل ما يقال أو يكتب أو يقرأ ، وكل ما يحدث من حركات ، وأفعال، وإيحاءات ، أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المتعلمين أو تعبر عن عدم الرضا والتعود .

٨ - جذب الانتبـــــاه :

يقصد به توجيه شعور الفرد أو إدراكه الذهني إلى موقف سلوكي جديد عن طــريق بعــض المثيرات المتنوعة استعداداً لما فيه من سلوكيات تحتاج إلي تدبر . فلانتــباه من العمليات الهامة التي توطد العلاقة بين المتعلم والمعلم ، فيجب استخدام العديد من المثيرات والحركات لجذب انتباه التلاميذ في كل لحظة داخل الفصل .

٩ - إثارة الدافعية .

الدافعــية حالــة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتوجه نحو تحقيق الهدف المنشــود ، ويمكن إثارة الدافعية من خلال تعزيز الاستجابات الصحيحة في الموقف التعليمي ، فلإشارة إلي تلميذ ما ، تستثير دوافع باقي التلاميذ .

١٠ - توجيه التعزيز :

يعــرف توجيه التعزيز على أنه حدث معين يتخذ شكل القول أو الفعل أو الرمــز ، مــن شــأنه أن يقــوى نمطــا سلوكياً معيناً ويزيد من احتمال تكراره ، فالاســتجابة التــي يجــري تعزيزها تكون أكثر قابليه للتكرار من التي لا تعزز ، والإنسان بطبعه يميل إلي السعي للحصول على الاعتراف بما يفعله من استجابات .

١١ - فن طرح الأسئلة :

يقصــد بهــا تصــنيف الأســئلة الصــفية بما يتفق مع المستويات العقلية للمتعلميــن، وكذلــك صياغة وتوجيه الأسئلة ، فيجب على المعلم أن يجيد فن إلقاء السؤال وفن الإجابة من المتعلمين .

١٢ - إدارة الفصل :

يقصــد بهــا عملية تنسيق الجهود الفردية والجماعية للتلاميذ للتمكن من تحقيق الأهداف المتوقعة ، ولإدارة الفصل بعدين هما :

- استراتيجيات إدارة الفصل : وتتمثل في كيفية ترتيب المقاعد ، وطريقة الجلوس ، وكيفية التعامل مع التلاميذ ، وكيفية توجيه الأسئلة .

- مشكلات إدارة الفصل : وتنقسم بدورها إلي :
(١) مشكلات تعليمية ، حيث تتطلب حلولا تعليمية .
(٢) مشكلات إدارية ، حيث تتطلب حلولا أداريه من خلال تحديد نوع المشكلة ومنها : الانطواء والإحباط عند التلاميذ .

ثالثاً : تقويم مخرجات عملية التدريس (نتائج التدريس)

وتعنى مجموعة المهارات التي يمارسها المعلم بقصد التحقق من تحقيق عملية التدريس للأهداف المنشودة منها . ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية وذلك على النحو الآتي :

١٣ - تقويم مخرجات التعليم :

التقويم علمية هامة ومستمرة فهو وسيلة واستراتيجية في وقت واحد ، يستخدم المعلم أساليب التقويم وأسسه وأدواته المختلفة للتأكد من تحقيق الهدف ، ومعرفة النتائج المرغوبة خلال عملية التدريس ومنها : التحصيل الأكاديمي ، والعاطفي ، والاجتماعي ، والسلوك الحركي .

١٤ - الواجب المنزلي :

عبارة عن مجموعة من الأنشطة المتداخلة المتضمنة على المراجعة أو التمهيد لعمل مقبل داخل الفصل ، ويخصص له الوقت بعد انتهاء وقت المدرسة ، أي أنه بمثابة عمل إضافي ، أو استذكار خاص ، فالواجب المنزلي يساعد التلميذ في التمكن من المتعلم الجيد وإتقان المعلومات السابقة . وينبغي على المعلم مراعاة متابعة الواجب المنزلي باستمرار .

مميزات هذا النموذج :

- هذا النموذج أعتبر التدريس عبارة عن عملية دائرية فكل مكون يعدل بناء على التعديل الذي يحدث في المكونات الأخرى .
- أوضح هذا النموذج التدريس بأنه علمية دائرية تفاعلية ، ولذا فهو يحقق التغذية الراجعة وتصحيح المسار أو تعديله .

- يتفق ونظم التعلم المركزية السائدة بمجتمعاتنا ، والتي لا تعطي المعلم حرية اختيار المحتوي بل يقرر مركزيا من قبل وزارة التربية والتعليم .
- يركــز هذا النموذج على مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم والتي عنيت بها النماذج السابقة .
- أوضح أهميه دور البيئة الصفية والمدرسية والمجتمعية في عملية التدريس.
- لم يغفل المخرجات المتوقعة من التدريس ولكنه وضعها تحت مسمي " تقويم نتائج التدريس " .
- يــتفق هذا مع متطلبات وحاجات وواقع مدارسنا في البيئة المصرية بخاصة والعربــية عامــة ، وبخاصة مع نمط العلم الجماعي السائد ؛ وليس نمط التعليم الفردي .

تطبيقات عملية

تدريب (١)

حلـــل نماذج منظومات التدريس التسعة السابقة على ضوء نموذج الضبط الآلـــي الأم (مدخـــلات – عمليات – مخرجات – تغذية راجعة) ، مبيناً المكونات الفرعية لكل مكون رئيسي منها .

النموذج	المكونات			تغذية راجعة	
	مدخلات	عمليات	مخرجات	موجودة	غــــير موجودة
النموذج الأول					
النموذج الثاني					
النموذج الثالث					
النموذج الرابع					
النموذج الخامس					
النموذج السادس					
النموذج السابع					
النموذج الثامن					
النموذج التاسع					

مراجع الفصل الرابع

أولاً : المراجع العربية :

١- أفنان نظير دروزه (١٩٩٤) . أثر التدريب على مهارات تصميم التعليم في تحسين أداء المعلم والطالب . مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ، ع٣ ، ص ص ٩٣-١٣٤ . غزة ، قطاع عزة .

٢- توفيق مرعي (١٩٨٣) . الكفايات التعليمية في ضوء النظم . عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع .

٣- جابر عبد الحميد ، طاهر عبد الرازق (١٩٧٨) . أسلوب النظم بين التعليم والتعلم . القاهرة : دار النهضة العربية .

٤- جابر عبد الحميد ، فوزي زاهر ، سليمان الشيخ (١٩٨٢) مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٥- طاهر محمد عبد الرازق (١٩٧٥) . أسلوب النظم وتطبيقه على التدريس . مجلة التربية الجديدة . العدد السادس . بيروت : مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية . ص ص ١٥-٤٢

٦- عبد الله محمد إبراهيم (١٩٨٥) . نظريات المنهج كمدخل لتقويم بناء منهج التربية القومية والاجتماعية بالتعليم الثانوي الفني ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٧- علي محمد عبد المنعم (١٩٨٩) . التصميم المنهجي للتعليم . دراسة منشورة في مذكرة " الوسائل التعليمية " كلية التربية بالأزهر . ص ص ٩١ – ١١٨.

٨- فخر الدين القلا (١٩٨٦) . أصول التدريس (٢) . دمشق : جامعة دمشق : مديرية الكتب الجامعية .

٩- محمد زياد حمدان (١٩٨٦) . التدريس " مفهومة وعوامله وعملياته ، عمان : دار التربية الحديثة : صــ ص ١١ - ٣٥.

ثانياً المراجع الأجنبية :

10- Armstrong, D.G., Denton, J.J. & Savage,T.V.(1978) Instructional Skills Handbook .Educational; Technology Publications, Englewood Cliffs. Pp. 9 - 24

11- Beuchamp, G. A. (1975). Curriculum Theory :(3 rd. ed) Illinois , The Kagg Press. P. 25

12- Briggs, L. J .(1982) . Systems Design in Instruction , In H .E . Mitzel , Encyclopedia of Educational Research (5 th. Ed) . New York : The Free Press . Pp : 1851 – 1858 .

13- Clark, L. H. & Starr, I. S. (1981) . Secondary and Middle School Teaching Methods. (4 th. Ed) . New York Macmillan publishing Co. Inc.

14- Dick , W.& Carey, L .(1990) . Systematic Design of Instruction . (3 rd. ed) . Glenview Illinois : Scott , Foresman and Company .

15- Dunkin, M, J. (1987). The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education . New York, Pergamon Press.

16- Gerlach , V. & Ely , D. (1980) . Teaching and Media : A systematic Approach . Englewood cliffs , New Jersey : Prentice – Hall , Inc .

17- Reigeluth , C.M.; Banathy , B. H. & Olson , J. R. (1991) . Comprehensive systems Design : A new educational Technology . NATO ASI Series. Springer – Varlag : Berlin. P. 335.

18- Schiffman , S.S .(1991) . Instructional System Design : Five Views of field – In G. J, Anglin (Ed.) . Instructional technology : Past , present , and futer , Englewood , Colorado : Library Unlimited .

19- Wong , M. R. & Raulerson , J .D .(1974) . A Guide to Systematic Instructional Design . Englewood , Cliffs , New Jersey . Educational Technology Publication .

الباب الثانى

مهارات ما قبل التدريس

الفصل الخامس : صياغة الأهداف التدريسية .

الفصل السادس : تحليل المحتوى التعليمى .

الفصل السابع : تنظيم بيئة الفصل .

الفصل الثامن : تحديد نماذج التدريس .

الفصل التاسع : تحديد استراتيجيات التدريس .

الفصل العاشر : تحديد طرق التدريس .

الفصل الحادى عشر : اختيار الوسائل التعليمية .

الفصل الثانى عشر : تخطيط التدريس .

الفصل الخامس

صياغة الأهداف التدريسية

أولاً : الغايات والأغراض والأهداف (من العمومية إلي التحديد) .

ثانياً : مستويات الأهداف .

ثالثاً : مجالات الأهداف التدريسية .

رابعاً : الأهداف السلوكية (الإجرائية) .

خامساً : تطبيقات عملية .

أهــداف الفصل الخامس (صياغة الأهداف التدريسية)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

١- التعرف على ماهية الهدف التعليمي .

٢- التمييز بين الغايات والمقاصد والأهداف التدريسية .

٣- صياغة أهداف إجرائية كتطبيق لتصنيف " بلوم " للمجال المعرفي .

٤- صياغة أهداف إجرائية كتطبيق لتصنيف " كراثوول " للمجال الوجداني .

٥- صياغة أهداف إجرائية كتطبيق لتصنيف " سمبسون " للمجال النفس حركي .

٦- التعرف على عناصر الهدف السلوكي .

٧- التعرف على كيفية صياغة الأهداف السلوكية .

٨- التعرف على الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية والرد عليها .

كلٌّ له غرض يسعى لِيدركَهُ	والحرّ يجعل إدراك العلا غَرضا

الفصل الخامس

صياغة الأهداف التدريسية

أولاً : الغايات والأغراض والأهداف (من العمومية إلى التحديد)

إنــه لحــري بنا تحديد الألفاظ التي نستعملها ، إذ تشكل الألفاظ السابقة معاني متقاربة في اللغة ، وحتى نكون على بينة من معانيها وجب علينا الرجوع إلى المصادر العربية لتحديد معاني تلك الألفاظ والفصل فيما بينها .

فــالهدف عــند اللغويين (بالـتحريك) كل شئ مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل ، ويختلف معنى الكلمة باختلاف حرف الجر الذي يتبعها ، فنقول :

- أهدف على التل : أي أشرف عليه .
- وأهدف إليه : أي لجأ إليه .
- وأهـدف لك الشيء واستهدف : أي انتصب ، وعليه قالت العرب : من ألف فقد استهدف ، كالغرض يرمى بالأقاويل .
- وأهدف له الشيء : عرض له .
- وأهدف منه : دنا وانتصب .
- وهدف إلى الشيء : أسرع .

وفــي اللســان : الإهداف : الدنو تقول العرب : أهدف القوم أي قربوا ، وقال ابن شميل والفراء : يقال : لمّا أهدفت لي الكوفة نزلت ، ولما أهدفت لهم تقاربوا .

وكل شيء رأيته قد استقبلك استقبالاً فهو مُهدف ومُستهدف .

ويقال : أهدف لك الصيد فارمه ، اكْثَبَ . وأغرض مثْله .

وفــي حديـث أبي بكر-رضي الله عنه-قال له ابنه عبد الرحمن : لقد أهدَفْتَ لي يوم بدر فضفتُ عنك (أي عَدَلتُ وملتُ) ، فقال أبو بكر : لكنّك لو أهدفت لي لم أضِف عنك .

وفي أساس البلاغة : هدف للخمسين وأهدف بمعنى قارب أي دنا .

كما أشارت قواميس اللغة إلى معنى آخر مهم للهدف يوافق ما نرمي إليه .

فــالهدف يأتــي بمعــنى الغرض ، لأن الهدف يكون منتصباً لمن يرميه ، وفي اللسان : الهدف : الغرض المُنتضَل فيه بالسهام ..

وفي أساس البلاغة : فلان هدف لهذا الأمر وغَرَض له .

نســتخلص مما عرضناه أن معنى الهدف الذي نريده يدور حول ثلاثة معانٍ بارزة ، وهى : الدنو : والانتصاب : والغرض .

أما الغرضُ لغة بالتّحريك : فهو الهدف الذي ينصب فيرمى فيه ، والجمع أغراض .

وتقول العرب : فهمت غرضك : أي قصدك .

وغرضه كذا : أي حاجته وبغيته ..

وفي المصباح المنير : غرضه كذا على التشبيه بذلك ، أي : مرماه الذي يقصده وفعل لغرض صحيح أي مقصد .

واغتَرَضَ الشيء ، جعله غرضه .

وأما الغاية فهي : مدي الشيء ، وأقصاه ، والجمع غايات وغايّ .

وتقول العرب : غايتك أن تفعل كذا ، أي نهاية طاقتك أو فعلك .

وتقول : أنت بعيد الغاي في صواب الرأي ، ومن شأن السُّبّق بعد الغاي .

فغايــة كل شيء مداه ومنتهاه ، وفي الحديث : أنه سابق بين الخيل فجعل غاية المُضَمّرة كذا ، ويقال : هذا الشيء غاية أي هو منتهى هذا الجنس .

أي أن الهــدف والغرض مشتركان في المعنى ومتقاربان ، وهما للأمور القريبة ، فالهدف ما يكون منتصباً ليرمى ، وكذلك الغرض . أما الغاية .. فإنها تتميز عنهما بالبعد والإقصاء ، فهي ألصق بالنهاية .(٤)

ويســعى التعليم إلى إحداث تغيرات في المتعلمين بشكل أو بآخر بالإضافة إلى تحسين ما لديهــم من معرفة أو بتهذيب طرق تفكيرهم ، أو بتحسين أدائهم لمهارات لم يكونوا قادرين عليها ، أو الارتفاع بمستوى أدائهم لها ، أو بإكسابهم ميولاً واتجاهات ..... .

وتســمي العــبارات التــي تصف التغيرات أو النواتج المرغوبة ، أو المرتقبة من خلال برنامج تعليمي " أغراضاً أو أهدافاً لهذا البرنامج (١) .

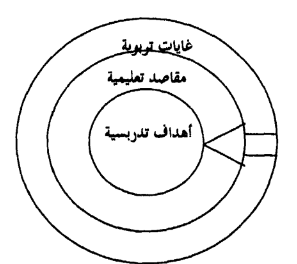
أي أن الهدف التعليمي أو التدريسي عبارة عن النواتج التعليمية المرجو تحققها من خلال منظومة التدريس وعندما تصاغ في صورة سلوك يقبل الملاحظة والقياس يطلق عليها أهداف سلوكية Behavioral Objectives أو أهداف إجرائية Performance Objectives .

تتدرج الأهداف في عموميتها وشمولها وتصنف وفقاً لذلك بحيث تتدرج من العام إلى الخاص ومن البعيد جداً إلى القريب جداً ومن الواسع العريض إلى الضيق.

ثانياً : مستويات الأهداف

تتدرج الأهـداف في عموميتها وشمولها وتصنف وفقاً لذلك بحيث تتدرج من العام إلى الخاص ومن البعيد جداً إلى القريب جداً ومن الواسع العريض إلى الضيق.

فـأعم الأهـداف التعليمية وأشملها وأبعدها هي الغايات Aims وأكثرها ضيقاً وتخصصاً وتحديداً وقرباً هي الأهداف القريبة المحددة Objectives وبينهما توجد أهداف تعليمية عامة ووسيطة تسمي المقاصد أو الأغراض Goals ويمكن تمثيل ذلك كما بالشكل رقم (٥-١) :-



شكل رقم (٥-١) مستويات الأهداف التربوية

الغايات والمقاصد والأهداف التعليمية :-

❑ الغايات Aims .

الغايـة هـي الشـئ ذو القـيمة الذي ينتهي إليه كل سعى ، والذي يستحق أن يتمسك به المجتمع كله ، ويحققه أفراده ، في جميع مستوياتهم العُمرية ، وفى شتى ظروف حياتهم ، يحفظ كـيانهم ويجعـل حـياتهم سـعيدة (٨) وكذلك يصح أن نقول إنّ الغايات هي " الهدف من كل الأهـداف وهى النقطة التي تلتقي عندها جميع شئون التربية " ، ويتفرع من هذه الغايات أهداف تابعـة فرعية بالضرورة وقد تختلفُ هذه الأهداف الفرعية باختلاف العصور والمجتمعات وفق تصورات هذه المجتمعات وظروفها ، مع ذلك تظل الغايات هي هي ، ولذلك نقول:إن الأهداف تتدرج فيما تحققه للفرد لتمكنه من تحقيق الغايات .

ومن أمثله بعض الغايات الفردية : -

- غاية تعلم الكتابة والحكمة .
- غاية التزكية والتقويم الذاتي .

- غاية الكسب والاحتراف .
- غاية البحث عن العلم أو تعليم الفرد كيف يتعلم .

❑ المقاصد Goals

يطلق عليها أيضا الأهداف التعليمية العامة وذلك لارتباطها بالنظام التعليمي تمييزاً لها عن الأهـداف التربوية الكـبرى (غايات التربية) التي لها صلة بالحياة ونشاطها أكثر من اتصالها بالتعليم النظامي ، وهى أقل تجريداً من غايات التربية ، وتتميز عنها بأنها أكثر ارتباطاً بالتعليم ويمكـن أن تكون نواتج التعليم المدرسي كله ، أو لمراحل منه ، أو لمواد دراسية ، أو لبرامج مدرسية وبذلك فهي مستويات متدرجة (١ : ٩٥) .

ومن أمثلة بعض المقاصد ما يلي : -

- تشجيع التلاميذ على قراءة القرآن الكريم وتدبر معانيه السامية (تربية إسلامية) .
- تنمية التفكير العلمي السليم لدى الطلاب (علوم) .

❑ الأهداف التعليمية التدريسية : -

تمـثل عـبارات الأهداف التدريسية مضموناً تعليمياً أو تربوياً أكثر وضوحاً وأكثر تحديداً مـن مضـمون كـل من عبارات الأهداف العامة أو(المقاصد) والغايات ، فبينما تمثل الغايات والمقاصـد عـبارات لهـا طبيعة عامة وإستراتيجية طويلة المدى في تحقيق مضمونها ، فإن عـبارات الأهداف التدريسية تمثل نتائج تعليمية وتربوية معينة لها طبيعة التخصيص والتحديد ، والتـي نـتوقع مـن الطالب أن يتعلمها في نهاية وقت محدد (زمن الحصص الدراسية) وهذا النوع من الأهداف يمكن ملاحظته وقياسه وتقويم مدى تعلم الطلاب له .

الأهـداف التدريسية بطبيعتها " تكنيكية " قصيرة المدى من حيث تحقيق أنواع التعلم التي تتضمنها هذه الأهداف ونتوقع من الطلاب تحقيقها [٦] .

من أمثلة بعض الأهداف التعليمية (التدريسية): -

- أن يحسـب الطالـب مسـاحة قطعـة أرض مسـتطيلة إذا كان معلوم أطوال أضلاعها (رياضيات).
- أن يقـارن الطالـب بين الفقاريات واللافقاريات ، موضحاً أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما (علوم) .
- أن يسـتنتج الطالـب أسـباب صـراع الشـرق والغرب على الوطن العربي (دراسات اجتماعية).

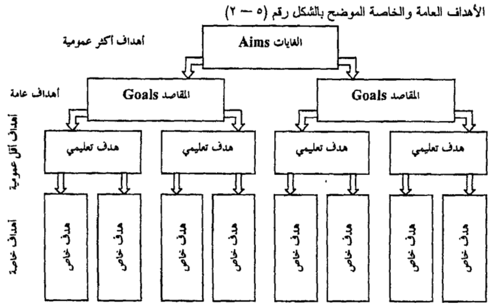
❑ العلاقة بين الغايات والمقاصد والأهداف التعليمية : -

مما سبق نستنتج أن ...

- **الغايات** : هي تعبير عن الأهداف البعيدة المنال التي تحدث من جراء العملية التعليمية بعد وقت طويل من الزمن .

- **المقاصد أو المرامي** : هي تعبير عن الأهداف المتوسطة المنال التي تحصل من جراء دراسة مادة تعليمية معينة أو أكثر وذلك بعد وقت ليس ببعيد ولا قريب .
- **أما الأهداف التعليمية** – فهـي تعبير عن الأهداف قريبة المنال والتي تحدث من جراء التعرض لخبرات مدرسية يومية كانت أو أسبوعية .

هـذه الأنـواع الثلاثة من الأهداف تستخرج من بعضها البعض ابتداء من الغايات إلى المقاصد ومـن المقاصـد إلـى الأهداف التعليمية (التدريسية) [٩] ويمكن توضيح تلك العلاقة من خلال هرم الأهداف العامة والخاصة الموضح بالشكل رقم (٥ — ٢)



شكل رقم (٥ — ٢) يوضح هرم الأهداف العامة والخاصة

ثالثاً : مجالات الأهداف التدريسية

صـنف بلـوم Bloom وزمـلاؤه الأهداف التدريسية إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي : المجال المعرفي ، والمجال الوجداني ، والمجال المهاري . ويقوم هذا التصنيف على أساس أن ناتج عملـية التدريس يمكن وصفه في صورة إجراءات وتغيرات معينة في سلوك التلاميذ [٢٠] وسنعرض فيما يلي شرحاً موجزاً لتلك المجالات الثلاثة .

أ – المجال المعرفي [١] : Cognitive Domain

يتضـمن المجـال المعرفي الأهداف التي تؤكد على نتاجات التعلم ذات العلاقة بكل من تذكـر المعلومات(بمعنى التعرف على المعلومات أو استرجاعها) وتنمية القدرات والمهارات العقلية [٢] Intellectual abilities ، ويصـنف " بلوم " وزملاؤه هذا أهداف المجال المعرفي إلى ست

---

[١] يطلق عليه أيضاً في الكتابات العربية ؛ المجال العقلي ، المجال الإدراكي ، المجال الفكري .

[٢] تتضمن هذه القدرات والمهارات كل من : الاستيعاب ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقييم .

مســتويات تتدرج من التذكر (المعرفة) إلى الفهم ، والتطبيق ، والتحليل والتركيب ثم التقويم [١١] ، ومن أمثلتها الأهداف التالية:[٣]

(وهى جز من أهداف المعرفية لوحدة دراسية عن الخلفاء الراشدين في مادة التاريخ) :

١- أن يذكر الطالبُ أسماء الخلفاء الراشدين .

٢- أن يلخص الطالبُ إنجازات كل منهم في الحكم .

٣- أن يقارن الطالبُ بين أسلوب كل منهم في الحكم .

٤- أن يستنتج الطالبُ العوامل التي أدت إلى تقدم الدولة الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين.

٥- أن يضــع الطالبُ تصوراً لنظام حكم إسلامي في ضوء إطلاعه على نظام الحكم في عهد الخلفاء الراشدين .

٦- أن يقــيم الطالبُ بعض آراء المستشرقين حول الخلفاء الراشدين ويبين بالأدلة أوجه الخطأ والصواب بها .

(أ – ١) – المعرفة (التذكر) Knowledge (Recall) : -

ويقصــد بــه تذكــر المادة الدراسية التي سبق تعلمها ، ويشتمل هذا المستوى على مدى عــريض من المادة الدراسية التي تتراوح في مداها من حقائق منفصلة غير مترابطة إلى قوانين ونظريات ويشتمل هذا المستوى على مستويات فرعية منها : -

١- **معــرفة الخصوصــيات** أو التفاصــيل المحــددة ومن صورها معرفة المصطلحات الفنية ومعرفة حقائق معينة .

٢- **معــرفة طرق التعامل مع الخصوصيات** وتتضمن القدرة على استدعاء الرموز والعلاقات والاختصــارات ، معــرفة الاتجاهــات والتتابعات ويعبر عن قدرة الطالب على استدعاء الأحداث والعمليات المرتبة ترتيباً زمنياً صحيح تبعاً لحدوثها .

- معرفة التصنيفات والتقسيمات تبعاً للمعايير التنظيمية التي وضعها المتخصصون .
- معرفة الإجراءات والأساليب العلمية .

٣- **معــرفة العمومــيات والمجــردات** فــي مجــال ما وتتضمن معرفة المبادئ والتعميمات والنظريات والتراكيب .

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل : -

يذكر / يعرف / يسمى / يتلو / يكتب / يحدد / يعرض / يصف / يختار / يعدد

(أ – ٢) – الاستيعاب (الفهم) Comprehension

ويشــير إلــى قدرة الطالب على إدراك المعنى الملائم وتفسيره ، وتعليله للمواد والأشياء والأحــداث والظواهر التي يدرسها وتتطلب الأهداف التعليمية عند هذا المستوى فهم الحقائق والقوانين والــنظريات ، وتفســير عبارات أو رسوم أو أشكال معينة وتبرير استخدام طرق وأساليب معينة في نشاط معين ، واستنتاج وتلخيص نتائج لعمل أو نشاط معين .

ويشمل هذا المستوى مستويات فرعية هي : –

١ – الترجمة : وهي صياغة المعارف من الصور المقدمة إلى صورة أخرى.

٢ – التفسير : قدرة الفرد على إدراك العلاقات الموجودة للأفكار المتضمنة في المادة التعليمية ليخرج منها بنظرة كلية عما تتضمنه .

٣ – التقدير الاستقرائي : وهو معرفة النتائج والآثار المترتبة على معارف معطاة ، أو الذهاب إلى ما وراء المعارف المعطاة عن طريق الاستنتاج .

ومن أمثلة الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى : –

يصف ، يوضح ، يشرح ، يفسر ، يناقش ، يستنتج ، يميز ، يلخص ، يعلل ، يصيغ بأسلوبه .

(أ – ٣) – التطبيق Application : –

ويشير إلى قدرة الطالب على استخدام معلومات مجردة في حل مشكلة أو التعامل مع موقف جديد عليه ، وقد تتطلب الأهداف مثلاً تطبيق مفاهيم أو قوانين أو نظريات معينة على مواقف جديدة ، أو استخدام أسلوب حل المشكلات في حل مشكلة معينة أو إعداد جدول أو رسم بياني يفيد تطبيقه لمعرفة وفهم سبق تعلمها .

من الأفعال التي تستخدم الصياغة الأهداف في هذا المجال :–

يطبق ، يستخدم ، يجرب ، يحل (مسألة أو مشكلة) ، يكتشف ، يعدل ، يصنف ، يحسب

(أ – ٤) – التحليل Analysis : –

ويشير إلى قدرة الطالب على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها البنائية الجزئية بما يساعد على فهم البنية والتنظيم البنائي لها ، وتعبر الأهداف عند هذا المستوى عن نواتج تعليمية ترتبط بفهم الافتراضات المتضمنة في نشاط معين والتمييز بين الفروض والافتراضات والحقائق والنتائج والاستنتاجات .

ويشتمل هذا المستوى على : –

- تحليل عناصر الموضوع أو الفكرة .
- تحليل العلاقات .
- تحليل المبادئ التنظيمية (أي التي تنظم ربط العناصر) .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف في هذا المجال : –

يقارن / يرتب / يجزئ / يستنتج / يميز بين / يحلل / يبرهن على صحة .

(أ – ٥) - التركيب Synthesis :-

ويشير إلى قدرة الطالب على التجميع والتنظيم وإعادة التنظيم والربط بين الأشياء ووضع الأجزاء معاً ، على نحو يكون كلاً جديداً له شكله ومغزاه .

وتعــبر الأهداف عند هذا المستوى عن نواتج تعليمية ترتبط بأنواع من النشاط والعمل وتؤكد نواتج التعلم هنا على أهمية السلوك الابتكاري لدى الطلاب .

ويشتمل هذا المستوى على :-

- إنتاج خطة أو مجموعة مقترحة من الإجراءات .
- إنتاج رسالة متميزة .
- اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة .

ومن الأفعال التي تستخدم في اشتقاق أهداف من هذا المستوى : -

يركــب / يخطط / يقترح (أسلوبا أو طريقة أو تصميما) / يشتق / ينظم / يراجع / يعيد بناء / يجمع بين .

(أ - ٦) - التقييم Evaluation : -

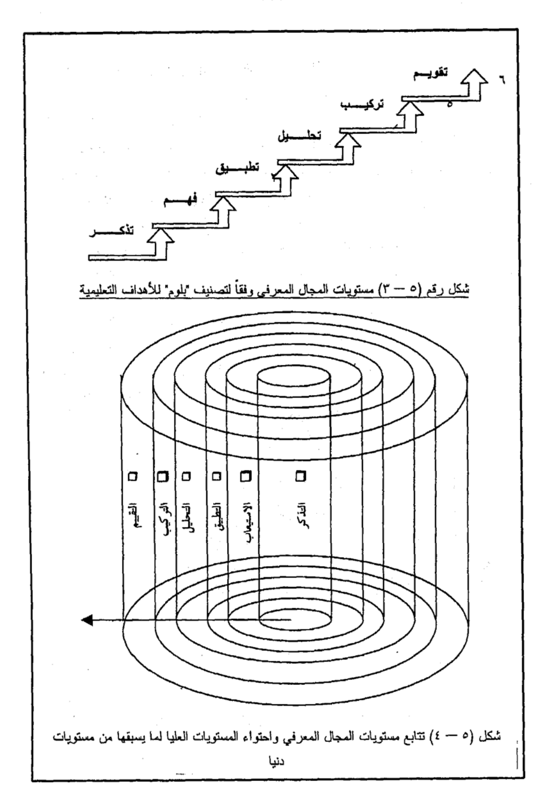
ويشير إلى قدرة الطالب على إعطاء قيمة معينة لشيء ، أو عمل شئ معين ، أن يكون تقديره قائمــاً علــى أســس أو معايير محددة ومقبولة . وقد تكون المعايير داخلية خاصة بالتنظيم ، واتساقه وعلاقاته الداخلية ، أو خارجية تتصل بالعوامل المؤثرة في الشيء نفسه من خارجة ، وتعبر الأهداف التعليمــية عن نواتج تعليمية ترتبط بتقويم الاتساق الداخلي في مادة مكتوبة معينة أو مدى استناد نتائج معينة على البيانات والأدلة الكافية .

ومن الأفعال التي تستخدم في اشتقاق أهداف هذا المستوى : -

يــنقد / يقــوم / يناقش بالحجة / يبين التناقض / يوازن بين / يبرر / يفسر / يدعم بالحجة / يصدر حكماً على .

تعليق عام على تصنيف بلوم للمجال المعرفي :-

يتضح من تصنيف بلوم وزملائه للمجال المعرفي ، إن المعيار في التدريج الذي استخدم فيه هو درجــة تعقــيد العملــيات العقلية فالمستويات الدنيا (التذكر) لا تتطلب إلا قدراً يسيراً من الفهم ، أو المعالجــة الذهنية . بينما المستويات العليا (التقويم - التركيب - التحليل) تتطلب أعلى درجات الفهم ، والقدرة على تناول الأفكار ومناقشتها وترتيبها والحكم عليها كما بالشكلين أرقام (٥ — ٣) ، (٥ — ٤) .



شكل رقم (٥ — ٣) مستويات المجال المعرفي وفقاً لتصنيف "بلوم" للأهداف التعليمية

شكل (٥ — ٤) تتابع مستويات المجال المعرفي واحتواء المستويات العليا لما يسبقها من مستويات دنيا

(ب) المجال الوجداني Affective Domain :-

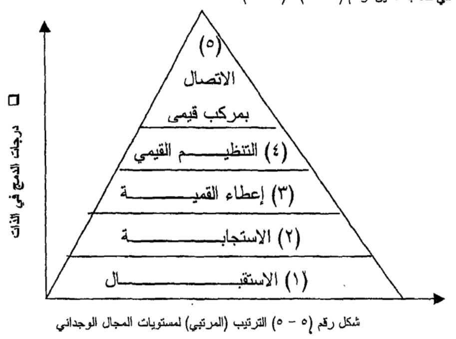
المجـــال الوجداني هو المجال الذي يحوى أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات ، والقيم ، والتقديرات ، والميول ، والتكييفات .

ويركـــز هـــذا المجال على التغيرات الوجدانية الداخلية التي يمكن أن تطرأ على سلوك المتعلم والتي تتفاوت من مجرد الاهتمام البسيط بظاهرة ما إلى تكوين متميز وخلق متناسق داخلياً (١٥) .

ومن أمثلة الأهداف التدريسية في هذا المجال (في مادة العلوم) :

١- أن يصغي الطالب باهتمام لمعلمه أثناء تناوله لأخطار البلهارسيا .
٢- أن يبدى الطالب رغبة في المشاركة في كتابة مقال حول أخطار البلهارسيا .
٣- أن يشارك الطالب زملاءه التوعية بأخطار البلهارسيا في قريته .
٤- أن يكرس الطالب معظم وقته في التوعية ضد أخطار البلهارسيا .
٥- أن يمنع الطالب أي طفل من النزول إلى مياه الترع للاستحمام فيها .

وقـــد قسم " كراثوول Krathwohl " ورفاقه الأداء في المجال الوجداني إلى خمسة مستويات تصـــنيفية مرتبـــية" (هرمية) ويندرج تحت كل منها مجموعة من المستويات الفرعية وهذه المستويات هي كما بالشكلين أرقام (٥ — ٥) ، (٥ — ٦) .



شكل رقم (٥ – ٥) الترتيب (المرتبي) لمستويات المجال الوجداني

١- الاستقبال Receiving .			٢ - الاستجابة Responding .			٣ - الاعتزاز بقيمة Valuing			٤- تنظيم قيمي Organization .		٥ — الإيمان بمُركب قيمي	
(١ — ١) الدراية (الوعي الإدراكي)	(١ — ٢) الرغبة في الاستقبال	(١ — ٣) الانتباه المنضبط أو الانتقائي	(٢ — ١) استجابة الانصياع	(٢ — ٢) استجابة الرغبة .	(٢ — ٣) استجابة الارتياح .	(٣ — ١) قبول القيمة .	(٣ — ٢) تفضيل القيمة .	(٣ — ٣) الالتزام بالقيمة .	(٤ — ١) تكوين مفهوم القيمة .	(٤ — ٢) تنظيم النسق القيمي	(٥ — ١) التوجه العام .	(٥ — ٢) التعبير عن التنظيم القيمي .
				← Adjustment التكيف مع القيمة →								
				← Value القيمة →								
				← Attitudes الاتجاهات →								
		← Appreciation التقدير →										
← Interest الميل →												

شكل رقم (٥ — ٦) المستويات الرئيسية والفرعية للمجال الوجداني

(ب — ١) - الاستقبال Receiving :-

وهـو مسـتوى الانتـباه إلـى الشيء أو الموضوع بحيث يصبح المتعلم مهتماً به ، ويبدأ هذا المستوى من وقت يكون فيه على المعلم أن يجذب انتباه المتعلم إلى موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولـى اهـتماماً بموضوعه المفضل ، وتتراوح المخرجات التعليمية عند هذا المستوى ما بين سلوك الإدراك البسـيط بـأن شـيئاً ما موجود إلى رغبة في الانتباه لمثير معين أو مثيرات معينة إلى بحث الفرد عن مثيره المفضل دون غيره من المثيرات والتنبه إليه رغم وجود المثيرات المنافسة .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف عند هذا المستوى :-

يصغي إلى / يبدى اهتماماً نحو / يعي موضوع / يهتم بـ / يظهر وعياً نحو .

(ب – ٢) – الاستجابة Responding :-

يشير هذا المستوى إلى بدء الفرد في الاستجابة لمثيرات أو نشاطات وجدانية معينة بانتظام ولا يكـون الطالب واعياً فقط للمثير أو الظاهرة بل يتعدى ذلك إلى شئ من المشاركة الفعلية في موضوع الظاهرة أو القضية بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها والرضى عن نتائجها .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة تلك الأهداف عند هذا المستوى :-

يقـبل علـى / يشـارك في / يميل إلى / يتطوع لـ / يشعر بـ / يتحمس لـ / يرغب في / يستمتع بـ / ينفر من / يعاون في .

(ب – ٣) – الاعتزاز بقيمة (إعطاء قيمة) Valuing :-

ويشير إلى القيمة أو القيم التي يعطيها الفرد لشيء معين أو سلوك معين .

وتتراوح درجة القيمة بين أقل مستوى وهو " تقبل الفرد للقيمة " إلى مستوى أكثر استلهاماً وهو تفضـيله إياهـا ، إلى أن يصل تفضيله لتلك القيمة إلى الالتزام والاعتقاد والتأكد دون أدنى درجة من الشـك باعتزازه لتلك القيمة . وتتصف القيم هنا بالاتساق والثبات مما يمكن من التعرف على السلوك والتنبؤ به .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف عند هذا المستوى :-

يقـدر / يبرهن على / يعتز بـ / يكون اتجاهاً نحو / يكره / يحب / يؤيد / يعارض / يقترح / يدعو إلى .

(ب – ٤) – تكوين نظام قيمي Organization :-

يشـير هـذا المستوى إلى أنه عند استيعاب الفرد لقيمة ما فإنه يميل إلى أن يجمع بين أكثر من قـيمة واحدة وتنظيمها على نحو يحل ما قد يظهر بينها من تناقضات ثم يبنى نسقاً قيمياً جديداً يتصف بالاتسـاق الداخلـي . وتمـثل نواتج التعلم عند هذا المستوى إدراك الفرد للمسئولية وتحمله لها وفهم الإنسان لذاته وتحمله ما يصدر عنه من آراء وأفكار .

ويمكن أن يكون للفرد عند هذا المستوى توجه فكرى معين يتصف به ويتحمل تبعاته وحبذا في هذا المستوى لو اتفقت أفعال الفرد مع أقواله ومعتقداته .

الأفعال المستخدمة لصياغة الأهداف عند هذا المستوى :-

يؤمن بـ / يعتقد في / يضحي في سبيل / يلتزم بـ / يوازي بين .

(ب – ٥) – الاتصاف بمُركب قيمي والإيمان بعقيدة

Characterization by A value Complex

هنا يصدر الفرد سلوكاً دون استثارة للانفعالات ، ولا تحكمه النوازع والأهواء.

إذ عـند هـذا المسـتوى يكون الفرد قد امتلك نظاماً قيمياً يحكم سلوكه لمدة طويلة بحيث يكفى لتطوير أسلوب حياة متميز .

وتتـناول الأهـداف عند هذا المستوى الأنماط العامة للتكيف الشخصي والاجتماعي والانفعالي للفـرد وعـند هـذا المسـتوى يمكـن للفرد انتقاء وإصدار الاستجابات التي تتفق ومنظومته القيمية والوصول بعملية التبني الذاتي لنسقه القيمي إلى القمة .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :–

يصبر على / يثابر على / يتحمل في سبيل / يقاوم / يعبر قولاً وفعلاً .

أسباب صعوبة قياس نواتج التعلم في المجال الوجداني :–

يحظى قياس نواتج التعلم في المجال الوجداني باهتمام قليل إذا ما قورن بالمجال المعرفي وذلك لعدة أسباب أهمها : [٢]

١– صعوبة تحديد السمة المقاسة .

٢– صعوبة إعداد مقاييس لقياس السمات في هذا المجال .

٣– صعوبة تحليل وتفسير النتائج .

٤– صعوبة صياغة الأهداف في المجال الانفعالي .

٥– عـدم وجود دراسات تشير إلى صدق تصنيف مستويات الأهداف في هذا المجال كما هو الحال في المجال المعرفي .

٦– تركـيز اهـتمام المدرسـين على قياس الأهداف في المجال المعرفي مما لا يهيئ الفرصة أمامهم لتوفير بعض الوقت لتطوير وتطبيق أدوات قياس الأهداف الانفعالية .

٧– تمـتع السمات الانفعالية بدرجة ثبات منخفضة نسبياً خاصة في المراحل العمرية الدنيا مما يؤدى إلى شعور المدرسين بأن قياسها مضيعة للوقت .

٨– تأثـر مقايـيس السـمات الانفعالية في الأخطاء الشخصية مثل:نمط (أو وجهة) الاستجابة Response set or style ، التزيـيف Falseability ، المرغوبـية الاجتماعية Social- desirability .

ج – المجال النفسحركي Psychomotor Domain :–

يشـتمل هـذا المجـال علـى الأهـداف التي تعبر عن مهارات الأداء والعمل وترتكز الأبعاد النفسـحركية فـي هـذا المجال على الجوانب النفسية للمتعلم كما تتضمن بعضاً من المهارات المهمة كالتآزر البصري – اليدوي والتحكم العضلي الدقيق الشامل .

ومـع أن هـذا المجـال يشـمل بعـض نتائج التعلم السائدة في معظم ميادين المعرفة كالكتابة والمحادثـة والمهارات المخبرية إلا أنه يلقى اهتماما كبيراً وتركيزاً في مجالات التربية البدنية والفن والموسيقى والعلوم التجارية إذ تلعب المهارات دوراً مهماً في الأهداف التدريسية لهذه الميادين .

ومن أمثلة الأهداف التدريسية المصوغة في هذا المجال :

١- أن يركض الطالب مسافة ١٥٠ متر في (٣٠) ثانية.

٢- أن يطبع الطالب ٧٠ كلمة في الدقيقة بدون أخطاء ولمدة ثلاث دقائق .

٣- أن يقود الفرد السيارة لمدة عشر دقائق دون أن يرتكب أي خطأ يستحق عنه مخالفة .

٤- أن يتخاطب الفرد مع أصم عن طريق لغة الإشارة .

٥- أن يلقي الطالب قصيدة بالإنجليزية بدون أخطاء لفظية .

٦- أن يـنقل الطالـب رسـالة لفظية مدتها دقيقتان إلى أصم عن طريق التعبير الحركي بشكل صحيح في مدة لا تتجاوز الدقيقتين .

٧- أن يرسم الطالب دائرة نصف قطرها ٥ سم باستخدام المسطرة والفرجار (البرجل) .

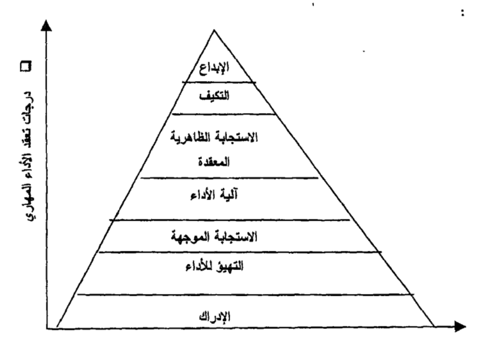
٨- أن ينطق الطالب حروف القلقة نطقاً صحيحاً بإخراجها من مخارجها الصحيحة .

٩- أن يحضر الطالب محلول نصف عياري من كلوريد الصوديوم بدقة تامة في عشر دقائق .

وفيما يلي وصف لأحد التصنيفات الخاصة بالمجال المهاري الحركي :–

وصف تصنيف "سمبسون" Simpson

لقــد قدمــت "اليزابيث سمبسون" Elizabeth Simpson (1972) محاولة لتصنيف المجال النفســحركى وتتدرج مستويات هذا المجال من الإدراك (وهو أقل المستويات) إلى الإبداع أو الأصــالة (وهــو أعلى المستويات) [١٧] ونقدم فيما يلى وصف لتلك المستويات يوضحه الشكل رقم (٥ — ٧) :



شكل رقم (٥ – ٧) الترتيب (المرتبي) لمستويات المجال المهاري الحركي

(جـ – ١) – الإدراك Perception :-

ويمــثل أدنى مستويات المجال الحركي ويتركز الاهتمام هنا على مدى استعمال أعضاء الحس للحصــول علــى أدوار تؤدى إلى النشاط الحركي ويتفاوت هذا المستوى من الإثارة الحسية (الوعي بالحس) إلى اختيار الأدوار (اختيار الواجب الوثيق الصلة) ثم نصل أخيراً إلى الترجمة (أي ربط فهم الدور بالعمل أو الأداء) .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :-

يختار / يصف / يكتشف / يفرق / يميّز / يحدد / يعزل / يربط .

(جـ – ٢) – التهيؤ Set :

ويشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل .

والتهيؤ قد يكون ذهنياً (استعداد العقل للعمل) ، أو بدنياً (استعداد الجسم للعمل) أو انفعالياً (الرغبة في العمل) .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :-

يباشر / يشرح / يتحرك / يرد / يجيب / يتطوع .

(جـ - ٣) - الاستجابة الموجهة Guided Response :-

يمثل هذا المستوى بداية تمرس أو أداء المتعلم للمهارة الحركية بصورة فعلية ، إذ يقف أداؤه على مجرد إصدار استجابات حركية غير دقيقة غالباً يقلد بموجبها نموذج الأداء المهاري خطوة خطوة وحينئذ يتلقى توجيهات أو تغذية مرتجعه من المعلم توجهه لتصحيح أدائه الحركي ليقترب نوعاً ما من الأداء النموذجي للمهارة .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :

يقلد / يحاكى / يتبع / يستنسخ .

(جـ - ٤) آلية الأداء (الميكانيكية) Mechanism :-

يتميز الأداء المهارى الحركي في هذا المستوى غالباً بالتلقائية أو الآلية فيتصف الأداء لحد كبير بالإتقان والجودة والدقة والسرعة وبالاقتصاد في الجهد ، تقل عنده الأخطاء أو تكاد تتلاشى إلى حد كبير .

تهتم نتاجات التعلم في هذا المستوى بمهارات الأداء من مختلف الأنواع وفى مدة زمنية وجيزة تتناسب مع حجم ونوع الأداء .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :

يجيد / يقيس بدقة / يزن بدقة / يستخدم بدقة .

(جـ-٥)-الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex Overt Response

يعتبر امتداد للمستوى السابق عليه غير أنه يتميز عنه :-

١- إن هذا المستوى يختص بالمهارات الدقيقة والمعقدة مثل:مهارة التجويد ، ومهارة إصلاح الأجهزة الإلكترونية الدقيقة .

٢- إن مستوى الأداء عنده يتميز بالإتقان والسهولة التامة في الأداء ، كما يتمتع القائم بالأداء بالثقة التامة بالنفس وعدم التردد .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :

يصنع بدقة وسهولة / يرتل بقراءة / ينفذ تصميم / يقيس بسرعة ودقة .

(جـ – ٦) – التكيف أو التعديل Adaptation :–

يقصـــد بـــه تكـــيف أو تعديل المهارة المكتسبة لتوافق موقفاً آدائياً جديداً ، وهى مرحلة متقدمة يمكن من خلالها قيام الشخص الماهر بتحوير المهارة أو تطويرها أو إضافة تعديلات جديدة عليها .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :

يُغير / يُنقح / يُعدل / يُضيف / يدخل تعديلا في / يُحور / يعيد تنظيم .

(جـ-٧) الإبداع والأصالة Origination :–

يمثل قمة الأداء المهارى .

يمـــثل الأداء عـــند هـــذا المستوى قمة الأداء المهارى ، إذ يمارس الفرد فيه نوعاً من الإبداع المهارى الحركي فيخرج عن المألوف ويقدم على ابتكار شئ جديد فيه حداثة وفيه فن ويعبر عن قدرة خلاقة .

أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :–

يؤلف / يصمم / يبدع في / ينشئ / يكون / يبتكر .

رابعاً : الأهداف السلوكية (الإجرائية)

Behavioral (Performance) Objectives

(١) مفهوم الإجرائية Operationalism :–

هـــي عملية تحديد المفاهيم النظرية غير المحسوسة عن طريق اشتقاق أدلة على وجودها ، من النوع الذي يمكن ملاحظته فإذا تمت هذه الملاحظة كان في هذا تحقق من وجود المفهوم النظري .

تحويل الأهداف إلى أهداف سلوكية :–

تتضمن هذه العملية مبدأ مهم وهو مبدأ الإجرائية في الهدف .

فالأهداف السلوكية هي ما يتوقع من الطالب أن يظهره من سلوك بعد انتهاء عملية التعلم بحيث يمكن ملاحظة هذا السلوك وقياسه .

- وتســتند الأهداف السلوكية على فرضية مؤداها " أن النتائج التعليمية يمكن تحديدها ، على أفضل وجه ممكن في ضوء التغيرات في سلوك الطالب " .
- صـــياغة الأهـــداف السلوكية ليست مجرد أمر شكلي أجوف فالأهداف السلوكية لها أهمية بالغة لمصمم البرامج التعليمية وللمعلم القائم بعملية التدريس والتي تتضح فيما يلى :–

١ – تساعد الأهداف السلوكية على اختيار المحتوى المناسب للبرامج التعليمية .

٢- تعتـــبر الركيزة الأساسية في اختيار الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع طبيعة السلوك الذي تتضمنه الأهداف ومن ثم تحقيق تلك الأهداف .

٣- كذلك تعتبر الركيزة الأساسية في اختيار وإعداد وسائل وأدوات تقويم أداء المتعلم في البرامج التعليمية .

٤- تعتـــبر الأهـــداف الســـلوكية هـــي الركيزة الأساسية في تقويم كفاءة وفاعلية البرامج التعليمية .

٥- تعتبر وسيلة من وسائل الاتصال ، إذ عن طريقها يتعرف المعلم والمتعلم على النتائج المتوقع فيها بشكل واضح ومحدد . (٥)

٦- تحديـــد السلوك المرغوب للطالب أن يكتسبه في مصطلحات وعبارات دقيقة يساعدنا على أن نعرف اللحظة التي يجب أن نتوقف فيها عن التدريس .

وهى اللحظة التي يتفق فيها السلوك الملاحظ للطالب مع السلوك الذي حددته الأهداف .

<u>ويمكـــن اســـتخلاص أن المناقشات التي تؤيد تحديد الأهداف التعليمية في صورة سلوكية تستند على قاعدتين :-</u>

الأولى : تزويد كلاً من المدرس والطالب بنقاط نهاية واضحة ومحددة يسعيان لبلوغها .

الثانية : جعل عمليات قياس وتقييم وتقويم مخرجات التعلم سهلة وميسرة .

(٢) – أسس صياغة الهدف السلوكي :-

أقترح جيمس إيتون James Eaton عام ١٩٧٥ ثلاثة أسس يجب مراعاتها عند صياغة الهدف السلوكي هي :-

١- أن يصبح المتعلم هو " الفاعل " للفعل ، وليس المعلم بمعنى أن نسأل أنفسنا عند كتابة الهـــدف ماذا سيكون المتعلم قد حققه في نهاية الدرس، أو الخبرة التعليمية وليس ما قام به المعلم أثناء ذلك .

٢- ألا يقتصر تفكير المعلم في صياغة الهدف السلوكي على محتوى ما يقوم بتدريسه بل ينبغي أن يفكر أكثر فيما سيصبح المتعلم قادراً على أدائه بعد الانتهاء من الدرس أو النشـــاط . يعـــنى هذا تحديد الفعل الذي يهدف أن يصبح التلميذ قادراً عليه ومن هذه الأفعال :

يقرأ / يكتب / يعدد / يرسم / يميز بين / يصف .

٣- ينبغي تحديد الفعل (أي السلوك) المطلوب أن يكون المتعلم قادراً على تحقيقه بأكبر قدر من الوضوح . (١)

(٣) – عناصر (أو مكونات) الهدف السلوكي :–

اختلفت الدراسات حول تحديد عناصر أو مكونات الأهداف السلوكية ولكنها اتفقت بصفة عامة على أن الهدف السلوكي يتكون من ثلاثة عناصر هي :–

السلوك / الشروط / المعيار .. وفيما يلي شرح لهذه العناصر :– (١٦)

١– السلوك Behavior :–

يعتبر عنصر السلوك أهم عناصر الهدف السلوكي إذ يمثل ما يتوقع القيام به ويجب أن يبدأ بفعل واضح ومحدد يمكن ملاحظته وقياسه . فأفعال مثل : يفهم ، يفكر ويستوعب ... يصعب قياسها وتحديد مدلولها بدقة . فبدلاً من استخدام الفعل "يستوعب" يمكن استخدام الأفعال التي تعكس النتاج الأدائي للاستيعاب ، مثل يلخص ويقارن .. وغيرها .

٢– الشروط أو الظروف Conditions or Givens :-

يجب تضمين عبارة الهدف السلوكي بالشروط أو الظروف التي سيتم إنجاز الأداء في إطارها . وذلك مثل الأدوات والأجهزة والمواد التعليمية التي سيتم توفرها للإسهام في تنفيذ الأداء المتوقع .

٣- المعيار Criterion :-

كذلك يجب أن يتضمن الهدف إشارة إلى مستوى أو معيار الكفاءة المطلوب في نتاج الأداء المتوقع من المتعلم والذي سيتم على أساسه الحكم على المتعلم في ضوئه ويكون تحديد معيار الأداء بصورة كَميه أو كَيفيه حسب المجال الذي يصاغ فيه الهدف السلوكي . ويمكن أن تتحدد المعايير بثلاث صور منها :–

(٣–١) – معايير تتعلق بتغيرات زمنية :–

مثال : أن يحل الطالب بشكل صحيح ست مسائل حسابية في الطرح ، تتكون كل منها من أربعة أعداد ، في كل عدد رقمين في فترة خمس دقائق. (٥ دقائق تعبير زمني)

(٣–٢) – معايير تتحدد بحد أدنى من الإجابات الصحيحة :–

مثال : إذا أعطى الطالب عشرون كتاباً متضمنة عشر قصص وخمسة كتب علمية وخمس كتب متنوعة فعليه أن يسمى أسماء ثماني قصص منها على الأقل . (ثماني قصص حد أدنى للإجابة الصحيحة)

(٣–٣) – معايير تتحدد بنسبة الإجابات الصحيحة :–

مثال : أن يذكر التلميذ المعاني الصحيحة لـ ٩٠% من الكلمات الإنجليزية التي أعطيت له في قطعة الترجمة . (٩٠% صحيحة)

ومما هو جدير بالذكر أن العنصر الرئيسي الذي يجب أن يحتوى عليه أى هدف سلوكي هو العنصر رقم (١) المتمثل في السلوك أو الأداء المتوقع من المتعلم. أما العنصر رقم (٢) وهو شروط أو ظروف الأداء . والعنصر (٣) المتمثل في معيار كفاءة الأداء فيقترح إضافتها فقط في حالة إذا ما كان ذلك مهماً ومفيداً وبخاصة في حالة الأهداف الخاصة بالمهارات .

عناصر الهدف السلوكي وفقاً لتصور جمعية تكنولوجيا الاتصال التربوي The Association for Educational Communication .Technology [AECT]

وضعت جمعية تكنولوجيا الاتصال التربوي (التعليمي) تصوراً لصياغة الهدف السلوكي يجيب على الأسئلة الأربعة الرئيسية في العلم وهى : [٧]

١- من هم الفئة المستهدفة من عملية التعليم ؟ (whom ?) .

٢- لماذا أعدت المهمة التعليمية ؟ (why ?) .

٣- ما هو المطلوب من المتعلم إنجازه ؟ (what ?) .

٤- كيف يمكن للمتعلم إنجاز تلك المهمة ؟ (how ?) .

وقد صاغت هذا التصور في حروف أربعة هي (ABCD) حيث أن كل حرف من هذه الحروف يجيب على سؤال من الأسئلة السابقة وذلك على النحو التالي:

(A) يشير إلى المتعلمين أو المستمعين ويمثل الحرف (A) الحرف الأول من كلمة Audience .

(B) يشير إلى السلوك المتوقع القيام به من قبل المتعلم ويمثل (B) الحرف الأول من كلمة Behavior .

(C) يشير إلى الظروف التي يجب توافرها أثناء عملية التعليم ، ويمثل (C) الحرف الأول من كلمة Condition .

(D) يشير إلى الأداء أو مستوى الأداء المتوقع والمطلوب الوصول إليه للحكم على تحقيق الهدف التعليمي ، ويمثل (D) الحرف الأول من كلمة Degree .

الهدف السلوكي التالي يعرض لتلك المكونات الأربعة : -

إذا زود (C) تلميذ الصف الخامس الابتدائي (A) بنموذج للجهاز الهضمي (C) (القناة الهضمية وملحقاتها) غير مدون عليه البيانات (C) ، فإنه يستطيع كتابة المكونات التي يشتمل عليها الجهاز الهضمي (B) ، وبدون أخطاء (D) .

كيفية صياغة الأهداف السلوكية

لكي نصيغ هدف سلوكي سليم يجب أن نسأل أنفسنا السؤال التالي[١٠] : -

- ما الذي ينبغي أن يقوم به التلميذ لكي يبين أنه قد تعلم ما يريد المعلم منه أن يتعلمه ؟

لكي نجيب على هذا السؤال نحاول أن نسترشد بالخطوات التالية أثناء صياغتنا للهدف : -

١- أبدأ عبارة الهدف بفعل حركي Action verb يصف سلوكاً أو نشاطاً معيناً يقوم به التلميذ مثل يذكر ، يرتب ، يقارن ، يحلل ، يركب .... إلخ .

٢- أتبع كل فعل بالمحتوى المناسب الذي يصف موضوع التعليم الذي يتناوله نشاط التعليم والتعلم ، مثل ...

<u>بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيع أن : -</u>

- يرتب الخطوات المتتابعة لمراحل نمو الجنين .
- يقارن بين الخصائص الثقافية في حضارتين قديمتين مما درس .

٣- في حالة ارتباط الجزأين الأساسيين (١،٢) لعبارة الهدف السلوكي بناحية كمية، أضف إلى عبارة الهدف مستوى معين للأداء يصف الحد الأدنى للأداء أو ناتج التعلم المقبول وذلك على نحو يمكن قياسه .. مثل ...

<u>بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيع أن : -</u>

- يذكر عواصم الدول العربية الاثنتين والعشرين بنسبة صحة ٩٠% .

مثل هذه المستويات المحددة للأداء لها أهميتها في معرفة مدى توصل التلميذ إلى تحقيق مستوى الأداء المطلوب .

٤- ولكي نساعد التلميذ أو المعلم على فهم الظروف التي يتم فيها التعلم وكذلك لكي نحدد متطلبات التقويم وأدواته المناسبة ، أضف إلى عبارة الهدف أية شروط أو ظروف تحددها لكي يتم بموجبها التعلم المطلوب أن يحققه التلميذ مثل : -

<u>بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيع أن : -</u>

- يذكر عواصم الدول العربية الاثنتين والعشرين بنسبة صحة ٩٠% بالمشاركة مع مجموعة صغيرة من زملائه .

حينما يكون تحديد مستوى الأداء أو ظروف التعلم أو كليهما معاً مناسباً يمكنك أن تضيفهما إلى عبارة الهدف ، وإذا لم تشتمل عبارة الهدف على مستوى معين للأداء أو التعلم فإنه يفترض أن المستوى المطلوب ١٠٠% إجابة صحيحة .

يراعى عند صياغة عبارات الأهداف أن : -

تكــون عــبارة الهــدف بسيطة وقصيرة لا تتضمنها تفاصيل كثيرة ، ويساعد ذلك على ألا يكــون الإعداد للأهداف عملية مثبطة لما نبذله من جهد من ناحية وألا تكون كثرة ما تتضمنه عبارة الهدف من متطلبات تعليمية مربكة للتلاميذ من ناحية أخرى .

أبرز الممارسات الخاطئة في صياغة الأهداف السلوكية

على الرغم من أن كثير من متخصصي تصميم التدريس يوصون بأن تصاغ الأهداف التدريسية صــياغة ســلوكية تــبلور نتاجات التعلم (السلوك النهائي) الذي يُتوقع أن يقوم به المتعلم (التلميذ أو الطالــب) عقــب الانتهاء من عملية التدريس ، إلا أن الممارسات الفعلية لصياغة المعلمين للأهداف كشفت عن عدد من الممارسات الخاطئة التي يقعون فيها ، والتي من أبرزها .[١٣]

١ — صــياغة الأهداف في صورة النشاط (أو الإجراء) التدريسي الذي سيقوم به المعلم ، وليس فــي صورة نتاجات التعلم المتوقع قيام المتعلم — (أو الطالب المعلم) — بها عقب التدريس ، ومن أمثلة تلك الأهداف : شرح خطوات تحضير غاو الأيدروجين في المعمل .

٢ – صــياغة الأهداف بطريقة تنصب على المحتوى المراد تدريسه ، وليس على السلوك المتوقع أن يقوم به المتعلم عقب التدريس . ، ومن أمثلة تلك الأهداف : العلاقة بين مكونات البيئة .

٣ – صــياغة الأهــداف فــي صــورة أغراض عامة لتدريس المواد الدراسية ، وليس في صورة إجرائية محددة ، ومن أمثلة تلك الأهداف : تنمية الوعي بالقضايا والمشكلات البيئية .

٤ – صــياغة الأهــداف فــي صــورة نتاجات تعليمية غامضة أو غير واضحة ، ومن أمثلة تلك الأهداف : أن يعرف الطالب الإعراب في النحو .

٥ – صياغة الأهداف بصورة تركز على أنشطة التعلم Learning activities (أي على أنشطة المــتعلم أثــناء الــتدريس) وليس على نتاجات التعلم ، ومن أمثلة تلك الأهداف : أن يستمع المتعلم إلى شريط مسجل عليه سورة الغاشية .

٦ – وجــود أكثر من ناتج للتعلم في العبارة الهدفية الواحدة ، ومن أمثلة تلك الأهداف : أن يذكر الطالب مساحة متوازي الأضلاع ، ويحل ثلاثة مسائل كتطبيقات عليه بدون خطأ .

الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية [١٤، ١٦]

١ – عــن اســتخدام الأهداف السلوكية في تصميم المناهج تبرز صعوبة تكمن في أن أي موقف تعلم يحــتمل أن يتضــمن العديــد من العناصر المستترة وربما غير المدركة وغير المتضمنة في الأهداف المحددة سلفاً .

٢- تأثـير الـتحديد السـلوكي للأهداف على الابتكار والتجديد حيث أن أنواع من التجديد المرغوبة يصعب تحديدها من خلال عبارات الأهداف السلوكية .

٣- الـتخوف مـن اختيار الأهداف على أساس مدى إمكانية قياسها وذلك يوجب أن تتواجد طريقة لقـياس مـدى الـتقدم الـذي يحدث ، ومن المعلوم أن الأهداف تشتق من حاجاتنا وتصوراتنا الفلسفية وليس من مقاييسنا .

٤- الخلط بين تطبيق معيار ما وبين عمل حكم ما يتصل بتقويم النواتج (مخرجات) التربوية .

٥- تتجه الأهداف السلوكية نحو معاملة كل محتويات الدراسة بالمثل بغض النظر عن درجة التحديد الممكنة عند تقدير الأهداف السلوكية .

٦- تهـدف عملية تحديد الأهداف السلوكية إلى التأكيد على أن صياغة الأهداف هو الخطوة الأولى في تطوير المناهج وبالتالي فإنها خلطت بين ما هو منطقي وبين ما هو سيكولوجي في عمليات التخطيط التربوي .

الرد على الانتقادات التي وجهت إلى الأهداف السلوكية

١- جميع الانتقادات يمكن أن تستخدم لأي نشاط مخطط له على أساس أهداف محددة .

٢- يعـد الابتكار عملية نمو ذات طبيعة عضوية لمكوناتها وتحتاج إلى نوع من البراعة والإبداع ، يكـون الابـتكار أكثر سهولة عندما يرتبط بحاجة معينة وتتمثل هذه الحاجة في أهداف معينة يجب الوصول إليها وتحقيقها .

٣- إن المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تكرس جهودها لإحداث أفضل تعلم بما يتناسب لأهداف التربية ومع حاجات وخصائص الأفراد والمجتمع ، نجاح المدرسة يتوقف على تحقيق كل فرد فـيها لـدورة ، بمعنى أن كل معلم ينبغي أن يركز على نجاح المدرسة ككل وهذا العمل يبدو غير ممكن عملياً بدون تحديد لأهداف تقوم على أساسها .

٤- ليسـت الأهداف التربوية مجردات في ذاتها بل تمثل أشياء ومعاني ، تشتق من مصادر متنوعة تسـاعدنا علـى تصور ما يجب أن تكون عليه التربية ليس في الحاضر فقط بل في المستقبل أيضا .

٥- إن تحديـد الأهداف يخدم المعلم ليقوم بدورة للوصول إلى النتائج المرغوبة وليس هذا في مجال الـتدريس فقـط ، بل أيضا في تخطيط أنشطة الدروس اليومية ، كذلك في توجيه تعلم التلاميذ وزيادة دافعيتهم .

٦- تستند التقنيات التعليمية التي تستخدم أسلوب النظم في تصميم البرامج التعليمية وتنفيذها وتقويمها إلـى تحديـد واضح للأهداف ومضامينها التعليمية سواء كان على مستوى الأهداف العامة أو النوعـية الأكـثر تحديداً ، كما تعتبر الأهداف إحدى الخطوات الرئيسية ضمن حلقات التصميم التعليمـي ، والتـي يرتب عليها باقي الخطوات من حيث تحديد الأولويات اختيار المحتوى .. أساليب التقويم في ضوء العلاقة العضوية المتبادلة بين هذه الخطوات .

خامساً : تطبيقات عملية

تدريب (١)

أقرأ الأهداف السلوكية المعرفية الآتية ؛ وحدد ما صيغ منها بطريقة صحيحة ، وما صيغ منها بطريقة غير صحيحة ، بوضع علامة (×) تحت الخانة التي تعبر عن رأيك أمام كل عبارة هدف تقرأها ، ثم صنف هذه الأهداف وفق المستويات المعرفية الستة عند بلوم .

عبارات الأهداف السلوكية	الحكم على صحتها		المستوى
	صحيحة	خاطئة	
- أن يرتب الأرقام ٣,٢١ ، ١,٩٧ ، ٠,٩٩ ، ٧,٠١ ترتيباً تصاعدياً .			
- أن يضرب الطالب (١,٢) في ٣,٠٠١ .			
- أن يدرس الطالب قوانين نيوتن للحركة .			
- يصنف الحيوانات التالية إلى فقاريات ولافقاريات : (الثعلب ، الضفدع ، الأخطبوط ، الخفاش ، أم الخلول) .			
- أن يكتب عدداً أولياً أكبر من (٣٥) وأصغر من (٤٥) .			
- أن يميز بين الثورة والانقلاب .			
- أن يضع عنواناً آخر لقطعة سنوات القهر .			
- أن يُقيم طريقة استخلاص الحديد المتبعة بمصانع الحديد والصلب بحلوان على ضوء ما درسه .			
- أن يحلل الأفكار الرئيسية التي تضمنها نص ما بين النهرين .			
- أن يُعين على خريطة صماء أسماء ثلاث مدن مصرية .			
- أن يرسم الحدود الرئيسية في خريطة السعودية			
- أن يربط بين الأداة واستخداماتها .			
- أن يصنف الأشكال المعطاة إلى رباعية ولا سداسيات .			
- أن يكتب قطعة نثرية يصف فيها شجاعة فدائي فلسطيني.			
- أن يروي ما حدث في مذبحة قانا .			
- أن يقرر أي المركبين أكثر مناسبة للتحليل .			
- أن يحب كثافة الزئبق .			
- أن يحقق في صدق الخبر .			

تدريب (٢)

الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية :

كثـيراً مـا تشوب صياغة الأهداف السلوكية عدة أخطاء يقع فيها المعلمون على اختلاف مسـتوياتهم ومن هذه الأخطاء ، وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك التلاميذ ، ووصف عملية التعليم نفسها بدلاً من وصف نتائجها ، وتحديد عناصر الدرس بدلاً من تحديد نتائج تعلمها ، وتضمين عبارة الهدف أكثر من ناتج تعليمي واحد .

والمطلـوب منك قراءة عبارات الأهداف السلوكية التالية ، ثم حدد نوع الخطأ في كل هدف من هذه الأهداف ، ثم أعد كتابة الهدف صحيحاً في المكان المخصص لذلك .

١- الهدف : تنمية مهارة التلميذ في تحديد الفكرة الرئيسية للمقرر .

- ❑ نوع الخطأ :
- ❑ التصويب :

٢- الهدف : اكتساب مهارات رسم الخرائط .

- ❑ نوع الخطأ :
- ❑ التصويب :

٣- الهدف : أن يعرف التلميذ وظيفة الجهاز الهضمي ، ويحدد أجزاءه .

- ❑ نوع الخطأ :
- ❑ التصويب :

٤- الهدف : أن يفهم التلميذ معنى التكافؤ ، ويحدد شروط تكافؤ المثلثين .

- ❑ نوع الخطأ :
- ❑ التصويب :

٥- الهدف : النشاط الاقتصادي في مصر القديمة .

- ❑ نوع الخطأ :
- ❑ التصويب :

٦- الهدف : تدريب التلاميذ على رسم الأشكال الهندسية .

- ❑ نوع الخطأ :
- ❑ التصويب :

٧- الهدف : عمل كان وأخواتها .

- ❑ نوع الخطأ :
- ❑ التصويب :

مراجع الفصل الخامس

أولاً المراجع العربية :

١- إبراهيم بسيوني عميرة (١٩٩١) المنهج وعناصره - الطبعة الثالثة - دار المعارف مصر .

٢- أحمد سليمان عوده . (١٩٨٥) . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، الأردن جامعة اليرموك ، دائرة التربية .

٣- حسن زيتون ، كمال زيتون (١٩٩٥) . تصنيف الأهداف التدريسية : محاولة عربية ، الإسكندرية ، دار المعارف .

٤- رياض صالح جنزولي (١٩٩٤) . التربية الإسلامية بين الهدف والغرض والغاية . رسالة الخليج العربي ، العدد (٥١) . ص ص ١٥ — ٣١ .

٥- سعد أحمد الجبالى . (١٩٩١) . الأهداف السلوكية في مجال التدريب ، المجلة العربية للتدريب ، المجلد الرابع ، العدد السابع . ص ص١١-٣٦ .

٦- عبد الرحمن حسن الإبراهيم (١٩٨٦) دراسات حول الأهداف التربوية - مركز البحوث التربوية ، دراسة رقم (١٠٢) جامعة قطر . ص ص ٥٩٢- ٦٥٠ .

٧- عبد الرحمن إبراهيم الشاعر. (١٩٩١) . أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية، الرياض ، دار ثقيف للنشر والتأليف .

٨- فتح الباب عبد الحليم سيد (١٩٩٠) الغايات والأهداف التربوية في القرآن والسنة . بحوث المؤتمر التربوي " نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة " ، الجزء الثاني ، الأردن ، عمان (٢٠-٥ محرم ١٤١١هـ ، ٢٤-٢٧ يوليو ١٩٩٠م . ص ص ١٢٩-١٧٥ .

٩- وليد عبد اللطيف هوانه (١٩٨٨) المدخل في إعداد المناهج الدراسية . الرياض: دار المريخ للنشر .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

10- Atkin , J. M .(1968).Behavioral Objectives in Curriculum Design : A cautionary Mote . The Science Teacher, 35 , (5). Pp. 27-30 .

11- Bloom, B.S.(ed.).(1956) Taxonomy of Educational Objectives Handbook I : Cognitive Domain . New York : Longmans , Green and co.

12- Clark . H & Starr , I.S. (1980) Secondary and Middle Teaching Methods . (5 th ed.). New York : Macmillan publishing company .

13- Cooper , J. M. (1986) . Classroom Teaching Skills. (3 rd ed.). Toronto : D. C . Heath company.

14- Eisner , Elliot .W. (1969) Instructional and Expressive Educational Objectives : Their Formulation and Use in Curriculum . American Educational Research Association Mono Graph Series on Curriculum Evaluation. Rand McNally, Chicago,3 pp 1-18 .

15- Krathwohl , D.R. & Bloom , B.S. & Masid , B.B. (1964) Taxonomy of Educational Objectives , Hand Book II : Affective Domain . New York : David Mchay .

16- Ormell , C. (1992) . Behavioral Objectives Revisited. Educational Research , 34(1) : 23-33 .

17- Simpson , E.J. (1972) The Classification of Educational Objectives in Psychomotor Domain, Vol. 3. Washington Gryphor House .

الفصل السادس

تحليل المحتوى التعليمى

أولا : تحليل المحتوى : (مفهومه ، أهدافه ، خطواته ، معاييره ، خصائصه) .

ثانيـــاً : أنواع تحليل المحتوى :

- تحليل المحتوى المهارى .
- تحليل المحتوى المعرفى .

ثالثـــاً : إجراءات تحليل محتوى الدرس .

رابعـــاً : المشكلات التى تصاحب عملية تحليل المحتوى .

خامساً : بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى .

سادساً : تطبيقات عملية .

أهـداف الفصل السادس (تحليل المحتوى التعليمي)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

١- تحديد مفهوم المحتوى .

٢- تحديد خطوات عملية اختيار المحتوى .

٣- التعرف على معايير اختيار المحتوى وكيفية تنظيمه .

٤- تحديد مفهوم تحليل المحتوى .

٥- التعرف على أهداف تحليل المحتوى .

٦- تحديد خطوات عملية تحليل المحتوى .

٧- التمييز بين نوعين من أنواع تحليل المحتوى .

٨- تحديد خصائص تحليل المحتوى .

٩- التعرف على إجراءات تحليل محتوى الدرس .

١٠- التعرف على المشكلات التي تصاحب عملية تحليل المحتوى .

١١- تحديد بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى .

الفصل السادس

تحليل المحتوى التعليمي

مقدمة :

حظيت مهارات تحليل المحتوى – خلال السنوات القليلة الماضية من هذا القرن – باهتمام كبير من الباحثين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس في العالم ، لذلك لأنها تعد الأداة التي يعتمد عليها معلمو المواد الدراسية في تشخيص محتويات التعليم ومعرفة ما تشتمل عليه من أفكار ومعلومات وقيم وما تعالجه من مشكلات وقضايا هامة ولا تقتصر عملية تحليل المحتوى على مجرد تجزئة المحتوى إلى مكوناته ؛ بل تتعدى ذلك إلى تصنيف تلك المكونات في تتابع بصورة يسهل تعلمها ٠٠ أي أنها عملية تحليل وتركيب في آن واحد .

أولاً : تحليل المحتوى Content Analysis

(مفهومه ، أهدافه ، خطواته ، معاييره ، خصائصه)

يعد تحليل المحتوى من أهم العمليات الإجرائية التي ينبغي أن يقوم بها المعلم بهدف التخطيط لمواقف التعليم ، وإعداد المواد والنشاطات ، والتسهيلات اللازمة لتنفيذها ، ولعل نجاح المعلم في جميع مراحل التعليم يتوقف بشكل رئيسي على مدى امتلاكه لمهارات تحليل المحتوى ، وكيفية استخدامه للمحتويات المقترحة في الكتب المدرسية المقررة ؛ وما تشتمل عليه من أفكار ومضامين ، ومن الضروري قبل أن نعرض لموضوع تحليل المحتوى ، أن نقوم أولاً بتوضيح مفهوم المحتوى .

مفهوم المحتوى :

المحتوى هو نوعية المعارف التي تُختار وتُنظم على نحو معين ، وكلمة المعارف هنا كلمة عامة تشير إلى كل ما يمكن تقديمه للمتعلمين من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات ، وما يُرجى إكسابه للمتعلمين من قيم واتجاهات وميول . (٩)

ويعد المحتوى من عناصر المنهج الأساسية التي يمكن من خلالها تحقيق أهدافه ، لذا فإن واضع المنهج تواجهه مشكلة اختيار أنسب محتوى للأهداف الموضوعة ؛ من بين كم هائل وكيف متنوع من المعرفة ، وعلية فإن عملية اختيار المحتوى تتبع ثلاث خطوات رئيسية .

خطوات عملية اختيار المحتوى :

تشتمل عملية اختيار المحتوى على ثلاثة خطوات رئيسية هي :

١- اختيار الموضوعات الرئيسية :

وهــذه الخطــوة تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف أي على مــدى تــرجمة هذه الموضوعات للأهداف الموضوعة ، فالموضوعات المختارة يجب أن تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ .

٢- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات :

وتعتــبر هذه الأفكار الأساسيات المكونة للمادة ، وبالتالي يجب أن تحتوى على المعلومات الضرورية التي يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم بالمادة إلماماً كاملاً.(١)

٣- اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية :

وهي المادة التي ترتبط بأكبر عدد ممكن من الأهداف ، وتفي أكثر بحاجات البيئة المحلية ، وتتمشــى مــع اهــتمامات التلاميذ وميولهم ، وتراعي مستوى التلاميذ وخبرتهم السابقة ، وترتبط بمشكلاتهم الحياتية وتنمي قدراتهم .

معايير اختيار المحتوى :

إن عملية اختيار المحتوى تخضع لمعايير معينة يجب أن تؤخذ في الاعتبار وهذه المعايير هي :

١- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف .

٢- أن يكون المحتوى صادقا وله دلالته .

٣- أن يرتبط المحتوى بالمواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ .

٤- أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى .

٥- أن يراعي المحتوى ميول التلاميذ وحاجاتهم .

تنظيم المحتوى :

تســاعد عملــية التنظيم التلاميذ على تحصل المفاهيم المجردة ، كما أنها تنمي من قدرتهم علــى حل المشكلات ؛ ومهارتهم في تحليل المعلومات والكشف عنها . وعند تناول المحتوى بالتنظيم فمــن الممكن أن تبدأ مثلا من المعلوم إلى المجهول ، أو من المحسوس إلي المجرد ، أو من المألوف إلي غير المألوف ، أو من المباشر إلى غير المباشر ، أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيبا ،

حـــتى تيســـر عملية تعلم التلاميذ مع مراعاة مستوى التلاميذ وخلفيتهم الإدراكية والتسلسل في الطرق التي يتعلمون بها . (٧)

تحديد المقصود بعملية تحليل المحتوى

❑ مفهوم تحليل المحتوى :

يعـــرف تحلـــيل المحـــتوى بأنـــه أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة ؛ وأنه أداة لملاحظـــة وتحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل ، ويهدف تحلـــيل المحـــتوى إلي التصنيف الكمي لمضمون معين ، وذلك في ضوء نظام ضمني للفئات ليعطى بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصة بهذا المضمون . (٤)

❑ تحليل محتوى المادة التعليمية :

تكـــاد تجمـــع الـــتعريفات المخـــتلفة لتحليل محتوى المادة التعليمية على أنه أسلوب بحثي يســـتهدف وصف المحتوى الظاهري للمادة التعليمية وصفا موضوعيا منظما كميا وفق معايير محددة مســـبقاً ، ويقصد بالوصف الظاهري التقيد بالمعاني الواضحة والمنصوص عليها صراحة بنص المادة التعليمية ، أما الموضوعية فيقصد بها توافر فرصة الثبات والصدق في عملية التحليل .(٨)

❑ أهداف تحليل المحتوى :

إن الهـــدف الرئيســـي من تحليل الكتب المدرسية والمواد التعليمية هو تحسين نوعيتها ، والتركيز في هذا العمل ينبغي أن يكون إيجابيا . حيث أن اكتشاف المواد التعليمية غير المرغوب فيها يعتـــبر عملا وظيفيا لو انتهى بنا إلى عمل بناء . كما أن التركيز على الجوانب السلبية سوف يترتب عليه نتائج غير مرغوب فيها ، إذ يستثير المشاعر المعادية للآخرين .

ومن بين أكثر الأهداف أهمية لتحليل الكتب المدرسية ما يلي :

١- اكتشـــاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية التي تستعمل الآن ، وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة ، وينبغي على الدراسات التي تجرى على هذه الكتب أن تدلنا على أي الموضوعات أكثر قيمة .

٢- تـــزويد مطـــوري المـــناهج وغـــيرهم من العلماء بالفرص للعمل تعاونيا مع المعلمين ومديري المدارس وقادة العمل الحكومي والعام وذلك لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية .

٣- تقديـــم المساعدة للمؤلفين والمحررين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة ، وذلك بتزويدهم بمبادئ توجيهية ، والإشارة إلى ما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه.

٤- تقديم مواعد مساعدة في عملية مراجعة برامج الدراسة ككل ، وفي إعداد المعلمين والإداريين ، وفي اختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية . (٥)

❑ خطوات عملية تحليل المحتوى :

هناك أربع خطوات لعملية تحليل المحتوى :

١- تحديد الهدف من عملية التحليل :

تستهدف عملية تحليل المحتوى ووحداته المتضمنة في الوحدة .

٢- تحديد التعريف الإجرائي لوحدات المحتوى :

يقصـــد بوحدات المحتوى تلك العناصر المكونة لمحتوى الوحدة والتي تمثل الهيكل البنائي لمادة التعلم .

٣- تحليل محتوى المادة العلمية لتحديد وحدات المحتوى :

فـــي هـــذه الخطوة يتم قراءة المحتوى في ضوء التعريف الإجرائي الذي يتم تحديده لهذه الوحدة .

٤- صدق التحليل :

ويقصـــد به أن يكون التحليل صالحا لترجمة الظاهرة التي يحللها ، ويتحدد صدق التحليل بالحكم عليه في ضوء معايير لعملية التحليل .

❑ معايير التحليل :

ويتحدد صدقها من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

١- هل التصنيف المستخدم في التحليل مناسب للمحتوى الذي تم تحليله ؟

٢- هـــل معايـــير التصنيف الموضوعة والتي اتبعها الباحث في تحليله للمحتوى معرفة إجرائياً ؟

٣- هل اتبع الباحث التصنيف المستخدم والمعايير المستخدمة عند تحليله المحتوى ؟

٤- هـل وحـدة التحلـيل محددة بوضوح ؟ وهل أخذها الباحث في اعتباره عند تحليل المحتوى ؟ (٣)

خصائص تحليل المحتوى

من الممكن تحديد خصائص تحليل المحتوى في عدة نقاط رئيسية هي :

١- أنه أسلوب للوصف : **Descriptive**

يهـدف أسلوب تحليل المحتوى إلي الوصف الموضوعي لمادة الاتصال ، والوصف يعنى تفسير الظاهرة كما تقع وفي ضوء القوانين التي تمكننا من التنبؤ بها.

٢- أنه أسلوب موضوعي : ونعني بالموضوعية : **Objective**

- أن هذه الأداة تقيس بكفاءة ما وضعت لقياسه .
- أن هذه الأداة يستطيع باحثون آخرون استخدامها في تحليل المحتوى .

٣- عملية تحليل المحتوى أسلوب منظم : **Systematic**

والتنظيم يعني أن يتم التحليل في ضوء خطة عملية تتبين من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهى الباحث إلي ما انتهي إليه من نتائج .

٤- عملية تحليل المحتوى عبارة عن أسلوب كمي : **Quantitative**

وذلك يعنى أن عملية التحليل تعتمد على التقدير الكمي باعتبارها أساساً للدراسة ومـنطقاً للحكم على انتشار الظواهر .

٥- عملية تحليل المحتوى تعتمد على الأسلوب العلمي :

حيـث أن عملـية تحلـيل المحـتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي ، يستهدف تحليل المحـتوى مـن خلاله الكشف عن العلاقات التي تربط بين الظواهر ووضع القوانين لتفسيرها ؛ وهذا مما يتسم به التفكير العلمي .

وممـا سـبق يتضح أن عملية تحليل المحتوى لها مجموعة من الخصائص الهامة التي لا يمكـن إغفالهـا ، وبذلك تكون عملية تحليل المحتوى ليست قاصرة على التجربة الميدانية أو الدراسة العملية فقط ، وإنما تعتمد هذه الدراسة على العلم روحاً ومنهجاً وطريقة .

ومن الممكن ذكر مجموعة أخرى من الخصائص المميزة لتحليل المحتوى، وهي:

١- أنه يتناول الشكل والمضمون . **Form and Content**

٢- أنه يتعلق بظاهرة النص . **Manifest Content**

٣- أنه يستخدم في مجال العلوم الاجتماعية . **Social Sciences** .

٤ – أنه يعتمد في دراسة الوثائق والشعارات وأساليب الدعاية واستجابات الناس على الاستبيانات.[٣]

ثانياً : أنواع تحليل المحتوى :

بعـد معرفة مفهوم تحليل المحتوى ومفهوم المحتوى علينا أن نتعرف على أنواعه وأهدافه ، والهـدف فيه هو إجراء عملية التحليل ؛ وتعنى التوصل إلي تحديد كل المهارات الرئيسية والفرعية المـتدرجة التـي يحـتاج التلميذ إلي تعلمها ، والمقصود بالمهارة المتدرجة هي المهارة الفرعية التي تـتدرج تحت مهارة رئيسية ، والتي يتعين إجادتها لكي يتمكن التلميذ من تعلم المهارات التي تعلمها ، أي تحديـد المهارة الفرعية التي توصل إلى المهارة الرئيسية ، ويجب أن يكون واضحا لنا أن عملية التحليل لا تتوقف عند تجزئة العمل أو المحتوى إلى مكونات ، بل تتعدى ذلك إلى عملية تصنيف تلك المكونات ووضعها في تتابعات يسهل تعلمها ، ومن هنا نصل إلى تحديد أنواع عملية تحليل المحتوى ، وهي :

أ – تحليل المحتوى المهاري

ب – تحليل المحتوى المعرفي

أ – تحليل المحتوى المهاري :

يخضـع تعلـم المهـارات الحركـية لنوع من التحليل يطلق علية تحليل المهارة **Skill Analysis** أو تحلـيل الخطـوات والمتـتابعة ، وفي هذا النوع من التحليل نجد أن المحتوى يتكون أساسـا سلسـلة مـن الخطـوات أو المهارات الفرعية التي ينبغي أداؤها في تتابع معين حتى يتحقق الهدف.

وأفضـل طـريقة لتحلـيل محتوى الأهداف الحركية هي أن نتصور تصوراً ذهنيا لجميع المعلومات التي يتطلبها تحقيق الهدف في التتابع الذي تتم به . [٨]

<u>ومن خصائص هذا النوع من التحليل :</u>

١- الخطوات تنظم في تتابع معين ، وعلى المتعلم أن يمر بجميع الخطوات وفق تسلسلها.

٢- كل خطوة يمكن تعلمها والتدرب عليها بصفة مستقلة عن غيرها من الخطوات .

٣- مخـرجات كـل خطـوة تكون مدخلات الخطوة التالية، ولذلك يؤدى إغفال أي خطوة إلي عدم تحقيق الهدف .

بعض المشكلات التي تواجه هذه الطريقة :

١- من الضروري معرفة خصائص التلاميذ ، فإن ذلك يساعدنا على معرفة أهم المهارات الفرعية اللازمة ؛ والتي ينبغي أن تتضمنها عملية التحليل .

٢- مـدى التفصـيل الذي يجب أن يتوقف عنده تحديد المهارات الفرعية ، وهذا يتوقف على عمق واتساع خبرة المتعلم بالخطوات الموضوعة لذلك .

٣- ينبغـي أن يقـوم المحلل بعد حصر جميع الخطوات بتحديد المهارات التي قد يظهر في تعلمها صعوبات تعلم حتى يركز تدريبية عليها (٢) .

وهـناك أسـلوب آخر لتحليل المهارات الحركية وهو القيام بتحديد المهارات الفرعية التي تـندرج تحـتها حـتى يتم تحليل كل المهارات الفرعية ، ويمكن تلخيص هذا الأسلوب في الخطوات التالية .

١- تحديد المهارات الفرعية المندرجة تحت المهارة الرئيسية في صورة خطوات متتابعة .

٢- تحديد أي الخطوات تحتاج إلي تدريب .

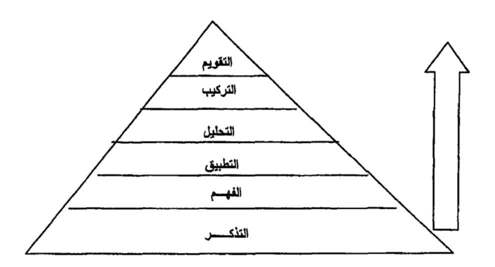
٣- تصنيف كل مهارة فرعية حسب نوع الأداء المتوقع . هل تحتاج إلى تذكر، أم تحتاج إلى تمييز ، أم حـل مشـكلات .. إلخ ، فمن المفيد أثناء عملية التحليل أن نقرر نوع الأداء الذي يميز كل مهارة فرعية .

٤- تحديد الصعوبة بالنسبة لكل مهارة .

٥- توضيح كل الخطوات في رسم تتابعها(٥).

ب – تحليل المحتوى المعرفي :

يخضع المحتوى المعرفي لنوع من التحليل يطلق عليه التحليل الهرمي **Hierarchical Analysis** ، ويتطلـــب هـــذا النوع دراية كاملة بالمحتوى حتى يمكن تحليله إلي مكوناته الفرعية ، ولكـــن ينبغـــي للمحلل أن يتعرف علي المهارات العقلية الفرعية التي ينبغي على التلميذ تعلمها لكي يتمكـــن مـــن تعلم مهارات عقلية أعلي ، ومثال ذلك:إذا أراد المعلم أن يعلم تلاميذه مهارة ما ؛ فعلية القيام بتحليل هذه المهارة إلى مهارات فرعية رئيسية ؛ ويلاحظ أن نتاج هذه هو شكل هرمي يبدأ من القـــاعدة بأبســـط عناصر المهارة ؛ ثم تزداد العناصر تعقيدا كلما ارتفعنا إلي قمة الهرم وصولا إلي الهدف .



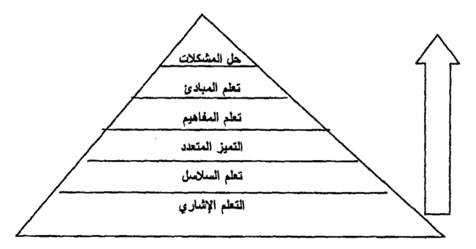
شكل رقم (٦-١) تصنيف الأهداف المعرفية

وهـــناك تصـــنيفات كثـــيرة للبنية المعرفية ، وبالإمكان استخدام بعض هذه التصنيفات في الـــتعرف علـــى المكونات الفرعية التي تندرج تحت هدف معرفي معين، ومثال ذلك:تصنيف " بلوم " عام ١٩٥٦ ويصنف الأهداف المعرفية إلى ستة مستويات متدرجة من الأدنى إلى الأعلى .

ويقـــوم هذا التصنيف على افتراض أن إتقان أي مهارة من المستويات العليا يستلزم إجادة المســـتويات الأدنـــى مرتـــبة . فـــإذا أمكن تحديد مستوى الهدف فإنه يصبح من اليسير التعرف على المهارات الفرعية المتدرجة تحتها ، وتنظم هذه المهارات وفق تتابع منطقي مقبول .

كمـــا قـــدم " جانييه " نموذجا للتعليم يمكن أن نستفيد منه في تحليل المحتوى وفي تنظيم تـــتابع المهارات المتدرجة تحت كل هدف ، ويذهب " جانييه " إلى أن الأنماط السلوكية المركبة تتألف

دائمـــا مـــن أعمال بسيطة ، أن اكتساب هذه الأعمال البسيطة ضروري حتى يستطيع الفرد أن يقوم بالسلوك .



شكل رقم (٦-٢) نموذج جانييه للتعليم

ولقــد قام " جانييه " بتحليل السلوك على أساس تنظيم هرمي بادئا بأبسط أنواع التعلم وهو التعلم الإشاري حتى يصل إلى أكثرها تعقيداً وهو حل المشكلات .

وهذه المستويات مرتبة على أساس تزايد تعقيدها ومن المضامين الأساسية التي يقوم عليها نموذج " جانييه " أن إتقان أي مستوى متقدم يقتضي بالضرورة إتقان المستويات الأدنى منه . (٣)

ثالثاً : إجراءات تحليل محتوى الدرس

تجيــب عملــية تحليل محتوى الدرس عن تساؤل رئيسي يجب أن يضعه المعلم (المحلل) أمامــه وهو : لماذا هذا الدرس ؟. أي هل خُطط هذا الدرس ليدور حول مفهوم ؟ أم مهارة ؟ أم غير ذلك ؟

ومــن هــنا نجــد عملية تحليل المحتوى تكشف عما يتضمنه الدرس من جوانب التعلم ، وتســاعد علـــى صــياغة الأهداف السلوكية بصورة واضحة ، كما تكشف عن الغموض الذي يكتنف تحديــد الأهداف حيث توضح لنا كيف يُصاغ الهدف في المجال الصحيح ، حيث أن هناك خطأ شائع في صياغة الأهداف وهو صياغتها جميعاً في مجال واحد وهو المجال المعرفي .

إن نقطــة الــبداية فـــي تحليل المحتوى هي الهدف التعليمي ، والهدف التعليمي المُصاغ صـــياغة جيدة يسهل عملية التحليل ، ويمكن المعلم من عزل العناصر الضرورية عن العناصر غير الضرورية .

ومن الممكن القيام بعلمية تحليل المحتوى وفقا للإجراءات التالية :

١ - قراءة الدرس قراءة إجمالية عامة :

وفي هذه الخطوة يتم قراءة الدرس قراءة فاحصه عامة حتى يتم التعرفَ على الهدف العام من هذا الدرس وهو ما يمثل الخطْوة الثانية .

٢ - تحديد الهدف العام من الدرس :

وفـي هذه الخطوة يتم تحديد الهدف العام من الدرس ، أو معرفة لماذا وضع هذا الدرس ؟ ولا تتم هذه الخطوة إلا بعد المرور بالخطوة السابقة وهى عملة القراءة الإجمالية للدرس .

٣ - قراءة كل فقرة من فقرات الدرس على حده :

بعـد وضـع وتحديـد الهدف العام من الدرس تأتي هذه الخطوة وهى قراءة كل فقرة من فقـرات الـدرس على حدة ، وذلك لأن كل فقرة لها مرمي خاص يخدم الهدف العام الذي سبق تحديده .

٤ - تحديد ما تدور حوله كل فقرة :

حيـث أنه من خلال عملية القراءة المنفردة لكل فقرة على حده يتم تحديد ما إذا كانت هذه الفقرة تدور حول مفهوم أم مهارة أم قيمة .... الخ من جوانب التعلم المختلفة .

٥ - وضع قائمة بجوانب التعلم التي يدور حولها الدرس :

مـن خـلال الخطوات السابقة يتم تحديد قائمة بالجوانب المختلفة للتعلم التي يدور حولها الـدرس الذي يتم تحليل محتواه ، ولا يمكن الوصول إلي تحديد تلك القائمة إلا بعد المرور بالخطوات السابقة .

٦ - صياغة هدف أو عدة أهداف حول كل فقرة :

وتمثل هذه الخطوة الخطوة الأخيرة من خطوات عملية تحليل المحتوى ، ويتم فيها صياغة هـدف أو عدة أهداف حول كل فقرة تبعا لجانب التعلم الذي تدور حوله تلك الفقرة ، ومن هنا نتجنب الوقوع في أخطاء صياغة الأهداف التعليمية لأن جوانب التعلم أصبحت أمامنا .

رابعاً : المشكلات التي تصاحب عملية تحيل المحتوى

هناك بعض المشكلات التي تتعرض لها عملية تحليل المحتوى ، ومنها ما يلي :

١- لا توجد طريقة مثلي – حتى الآن – ترتب على أساسها عملية تحليل المحتوى ، بل أن الطريقة المثلـــي قد لا تتوافر في يوم من الأيام ، ومن الممكن الاعتراف بأنه ليست لدينا وسيلة مضمونه لذلــك ، فالـــتعلم عملــية معقدة ولا يمكن التنبؤ بدقة بما يحدث في المواقف المختلفة ، كما أن دراسة السلوك الإنساني لم تكتمل بعد ؛ وما تزال هناك العديد من جوانب الغموض التي تكتنفه.

٢- لا توجـــد هـــناك اســـتراتيجية واحـــدة لتنظـــيم تتابع عناصر الخبرات التعليمية ، كما لا توجد استراتيجية واحدة مناسبة لكل المتعلمين .

٣- كثـــير مـــن الـــنماذج أو الأطـــر النظرية التي تستخدم في تحليل المحتوى وفي كثير من تتابع عناصـــره لم تخضع للبحث الإمبريقي ، بل إن كثيراً من مؤلفي المواد التعليمية ليست لهم صلة مباشـــرة بالمتعلميـــن الذي تعد لهم هذه المواد ، على رغم وجود القناعات بأن تنظيم الخبرات للمـــتعلم لا تحدث في فراغ ، فلا بد من وجود تفاعل مباشر بين من يقوم بتصميم تلك الخبرات وبين المتعلمين أنفسهم .

٤- إن فعالـــية أي أسلوب لتحليل وتنظيم التتابع سواء أكان ذلك في ذهن المحلل أم في خطة مكتوبة تعـــتمد علـــى الاســـتخدام ، فإذا جعل المعلم عملية التحليل غاية في حد ذاتها فإن ذلك لا يجعل أســـلوب تدريبـــية مرنا بالدرجة الكافية التي تسمح له باستغلال التلقائية التي قد تكون ذات فائدة تعليمية قصوى . (١٥)

خامساً : بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى

١- مـــن أهـــم النـــتائج التي نجنيها من عملية تحليل المحتوى تجنب العشوائية في التدريس ، فكلما اعتمد تدريس المعلم على التخطيط كلما ازدادت ثقته بفعالية أسلوبه في التدريس ، وكلما أصبح قادراً على أن يجد إجابة مقنعة للسؤال المخيف الذي يفرض نفسه في كل خطوة " ماذا أفعل بعد ذلـــك ؟ ، وبعـــبارة أخرى تساعد عملية تحليل المحتوى وتنظيم التتابع على أن يصبح التدريس موجها ومركز التحقيق الأهداف التعليمية المحددة .

٢- يمكـــن من خلال تحليل المحتوى تحديد نقطة البدء بالنسبة لكل فرد وفقا لقدراته ، ووفقا للفروق الفـــردية ، وتحديـــد الأنماط السلوكية التي اكتسبها كل متعلم ، كما يساعد تحليل المحتوى على زيادة كفاءة المعلم في مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين .

٣- مـــن خـــلال التحليل تصبح المهارات المعقدة أسهل تناولا إذ يمكن تجزئتها إلى مهارات فرعية بسيطة ، وبالتالي تكون أكثر فعالية .

٤- مــن خــلال عملــية التحليل يمكن التعرف على كيفية تعلم المتعلمين ، وما هي المتغيرات أو الظروف التي تؤثر في عميلة التعلم ؟ ، وما هي نواحي اختلاف الأفراد بالنسبة لعملية التعلم. (٤)

سادساً : تطبيقات عملية

تدريب (١)

لمـــا كانت عملية تحليل المحتوى – كما أوضحنا سابقا – من العمليات الهامة التي ينبغي أن يتمكـــن مـــنها المعلم حتى يتمكن من التخطيط السليم لما يريد تدريسه ، فما هي الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى – من وجهة نظرك كمعلم – . ؟

تدريب (٢)

لتحلـــيل المحـــتوى أنواع مختلفة وطرائق متعددة " ناقش هذه العبارة في ضوء توضيحك للخصائص المختلفة لعملية تحليل المحتوى .

مراجع الفصل السادس

١- أحمد جمال صقر (١٩٧٠) . اتجاهات في التربية والتعليم ، القاهرة : مكتبة غريب .

٢- أحمد حسين اللقاني (١٩٨٤) . الصراع العربي الإسرائيلي في مناهج التاريخ بالمملكة المتحدة ، القاهرة : مؤسسة الخليج العربي .

٣- أنور الشرقاوي (١٩٨٧) . التعلم ونظرياته وتطبيقاته ، القاهرة : دار النهضة المصرية .

٤- جابر عبد الحميد (١٩٨٦) . مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٥- رشدي طعيمة (١٩٨٧) . تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه ، أسسه ، واستخداماته ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٦- سمير محمد حسين (١٩٨٣) . تحليل المضمون ، القاهرة : عالم الكتب .

٧- سمير محمد ، محمد علي (ب ، ت) تحليل المحتوى التعليمي ، القاهرة : مكتبة غريب .

٨- صالح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد المجيد (١٩٨٢) . التربية وطرق التدريس ، القاهرة : دار المعارف .

٩- علي عبد العظيم سلام (١٩٩٤) . أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية .

١٠- محمد زيان عمر (١٩٧٥) . البحث العلمي : مناهجه وتقنياته ، جده : مطبعة خالد .

١١- محمد جمال الدين عبد الحميد (١٩٨٥) . بعض مداخل تحليل المضمون وتطبيقاتها في مناهج العلوم الطبيعية . قطر : حولية كلية التربية بقطر .

١٢- محمد أمين المفتي (١٩٩٥) . قراءات في تعليم الرياضيات . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ص ص ٤٧ - ٥٣ .

الفصل السابع

تنظيم بيئة الفصل

أولا : المناخ المدرسى والبيئة المدرسية وبيئة الفصل : المفاهيم والحدود.

ثانياً : تعريف بيئة الفصل .

ثالثاً : أبعاد بيئة الفصل .

رابعاً : التنظيم المكانى لحجرة الدراسة .

خامساً : الشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل .

سادساً : نحو بيئة إيجابية للفصل .

سابعاً : تطبيقات عملية على بيئة الفصل .

أهــداف الفصل السابع (تنظيم بيئة الفصل)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

١- تحديد المراد من بيئة الفصل .

٢- توضيح الفرق بين بيئة الفصل والبيئة المدرسية والمناخ المدرسي .

٣- تحديد أبعاد بيئة الفصل .

٤- تحديد الفروق الكامنة بين بيئات الفصل المختلفة .

٥- تحديد الشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل .

٦- تحديد أهمية التنظيم المكاني لحجرة الدراسة .

الفصل السابع

تنظيم بيئة الفصل

مقدمة :

حظيــت البيئة – خلال السنوات القليلة الماضية – باهتمام علمي كبير ، ولقد كانت البيئة المدرســية ومــا تتضمنه من بيئة الفصل من المجالات التي نالت جزءاً كبيراً من هذا الاهتمام ، فقد اهتم كثير من التربويين بدراسة البيئة المدرسية عامة ، والبيئة الصفية – بيئة الفصل – بشكل خاص ،حيــث تعتــبر بيئة الفصل الملتقي العام الذي يجمع التلاميذ والمعلم مع بعضهم البعض . فمن خلال الفصــل المدرســي يحدث الاتصال والتفاعل والمهارات المتصلة بتنفيذ الدرس ؛ وهو ما يطلق عليه الــتدريس ، فالفصــل المدرسي حلقة تفاعل ديناميكية يقوم فيها المعلم بدور المرشد والموجه من أجل تحقيق إيجابية التلاميذ رغبة في الوصول إلي الأهداف المنشودة .

ولكن ... هناك بعض الأمور الغامضة والتي نود توضيحها ونوردها في الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بالبيئة الصفية ؟
- ما أبعاد بيئة الفصل ؟ وما أنواعها ؟
- ما الشروط الواجب مراعاتها في الفصل المدرسي ؟

كــل هذه التساؤلات سيجاب عنها في الصفحات التالية بشكل مبسط ، راجين أن نصل إلي توضيح مفهوم بيئة الفصل وعلاقته بالمفاهيم الأخرى في البيئة المدرسية .

أولاً : المناخ المدرسي والبيئة المدرسية وبيئة الفصل: المفاهيم والحدود.

يهتم المربون وعلماء النفس بدراسة العلاقة الارتباطية بين الإنسان والبيئة، فالبيئة ملائمة للإنســان وهــو مناسب لها ويتكيف مع تغيراتها ، فأي تغير في البيئة يصاحبه تغير نفسي وسلوكي واجتماعي في الإنسان ، وأي تغير في البيئة مرده إلي الإنسان .

هــذا إذا نظــرنا إلي البيئة.بصفة عامة ، فإذا نظرنا إلي بيئة الفصل بصفة خاصة نجدها كذلك أيضاً ؛ فالتلميذ يتأثر بها ويؤثر فيها .

وتعتــبر بيئة الفصل من المجالات التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التدريس مؤخراً ؛ مــن منطلق أن بيئة التعلم الجيدة تؤدى إلي نواتج تعليمية جيدة . غير أن مفهوم بيئة الفصل يشترك معــه عدة مفاهيم مشابهة – والتي سيتم توضيحها خلال الصفحات القادمة – ويمكن تناول مفهوم بيئة

الفصـــل من خلال تعريف البيئة ، والفصل ، والبيئة المدرسية والمناخ المدرسي ، وأنواع بيئة الفصل وأبعادها .

وإليك هذه العناصر على النحو التالي :

❑ تعريف البيئة : Environment

البيـــئة هي الإطار الذي يعيش فيه الفرد ويؤثر فيه ويتأثر به ، وكلمة البيئة لغوياً تعني : المـــنزل ؛ وهو كل ما يحيط بالفرد أو المجتمع ويؤثر فيهما ، ويقال : بيئة طبيعية ، وبيئة اجتماعية ، وبيئة سياسية .(٥ : ٦٦)

ويجـــب فهم البيئة على أنها كل ما هو خارج ذات الإنسان ويحيط به بشكل مباشر أو غير مباشـــر ، وجمـــيع الأنشطة والمؤثرات التي يستجيب لها الإنسان ويدركها من خلال وسائل الاتصال المختلفة . (٧ : ٦)

❑ تعريف الفصل : Classroom

بالـــنظر إلى كلمة Classroom نجدها تتكون من شقين : الأول Class وفي قاموس (oxford) يعنـــي " صف (صفوف) ، فصل (في مدرسة) ، فرقة (٩ : ٤٦) والثاني room وفي قاموس (oxford) يعـــنى " مجـــال ، مكان ، غرفة ، حجرة ، أي حجرة الفصل أو حجرة الدراسة (٩ : ٣٣٩) وقـــد وردت كلمـــة Classroom في قاموس Longman بمعنى " حجرة في مدرسة أو كلية يؤدى فيها الدرس (٦ : ١٠٤) .

ويمكن تعريف الفصل خلال الإجابة على عدة تساؤلات هي :

- ما الذي يلصق على جدران الفصل ؟ وهل يقوم باللصق التلاميذ ؛ أم المعلم ؟
- ما لون الجدران ؟ وهل السقف مزين ؟
- كيف يرتب الأثاث ؟ وهل هو عمل شخصي ؛ أم مجموعة عمل متعاونة ؟
- هل كل المقاعد مرتبة بشكل يساعد على رؤية السبورة وكل المساحات الرئيسية التعليمية ؟
- هـــل الفصـــل يحتوى علي مصادر معلومات خاصة مثل (كمبيوتر – مكتبة ٠٠٠٠) ؟ ، وهل هي سهلة المنال للتلاميذ ؟ وهل تستخدم ؟
- هل الفصل نظيف ؟
- هل للفصل شبابيك ؟ وهل هي سليمة أم مكسورة ؟
- هـــل يـــتم مـــراعاة الشـــروط الفيزيقية من الإضاءة ، والصوت ، والحرارة ، والضوضاء ، والتهوية ، أم لا ؟ (٧ : ٥١٩ _ ٥٢٠)

هــذا ، وقد ذهب البعض إلي التفكير في الأساليب التي أدت إلي وجود الفصل المدرسي ، ممــا دعــا إلي طرح سؤال هام : ما هو الفصل ؟ What is the classroom? ، ونجد في الإجابة عليه أنه لم يشر أحد إلي أن حجرة الدراسة وحصة الخمسين دقيقة هما أفضل الترتيبات للتعلم ، ومن الملاحظ أن غالبية المعلمين يوافقون عليهما بصرف النظر عن شكواهم من الضوضاء ، والحرارة ، والإضاءة ، ....

فقــد شــملت الحريات في الستينات التحرر من حجرة الدراسة ، فقد كانت حجرة الدراسة إحــدى قــوى القهــر في التعليم ؛ حيث كان الفصل بمثابة المجال الذي يعزز من سلطة المعلم ، لذا انتقلــت أماكــن الدراسة إلى منازل المعلمين أو مساكن التلاميذ ٠٠٠٠ وعموماً فإن حضور التلاميذ والمعلمين وتجاوبهم كان يتطور في اتجاه متزايد .

وبالنظر إلي العمل البسيط في حجرة الدراسة كتحريك المقاعد في صفوف مرتبة إلى حلقة مناقشــة نجــد أن ذلك يعد دليلاً على التغير ، وقد كانت الفوضى والعشوائية علامة مميزة لكثير من حجرات الدراسة في السبعينات .

وأخــيراً .. فقــد انــتهى العمل بالأجراس التي تجمع التلاميذ في فصولهم، وتنهى حديث المعلــم ، فقــد اعــتمد التلاميذ على وقت محدد ، فنرى أن كلاً من المعلمين والتلاميذ ينظرون إلي ساعاتهم إيذاناً بانتهاء الوقت المخصص للحصة .

- ماذا تقدم حجرة الدراسة ، وفيما تفيد ؟
- وكيف يمكن الاستفادة منها ؟

الســؤال الأول هــو جزء من الأسئلة العامة التي ينفذها المعلمون من خلال مهنتهم ، أما السؤال الثاني فهو السؤال العلمي الذي يواجه المدرس كل يوم .

ولــذا نرى أن حجرة الدراسة توفر حيزاً للقيام بنشاط مخصص في وقت محدد ، ومن هنا كانت الحاجة للفصل المدرسي (١٠ : ١٤ - ١٦) .

❑ المناخ المدرسي والبيئة المدرسية

❑ تعريف المناخ المدرسي : School Climate

إن مفهــوم المــناخ يتســم بالشــمولية ، وهو أعم وأشمل من مفهوم البيئة ، ويعرف المناخ المدرسي بأنه الخاصية البيئية العامة داخل مبنى مدرسي معين .

❑ تعريف البيئة المدرسية : School Environment

إن البيئة المدرسية يدخل في تشكيلها مجموعة من العمليات التي تحدث داخل حجرة الدراسة ، وفي المدرسة ككل ، فالبيئة المدرسية أعم وأشمل من بيئة الفصل . (٦ : ٣٥ -٥٥)

ثانياً : تعريف بيئة الفصل : Classroom Environment

لاحــظ الباحــثون فــي دراســة بيئة الفصل استخدام عدد من المصطلحات مثل: المناخ Climate ، والجــو Atmosphere ، والمــزاج Tone ، والــروح الســائدة Ethos ، والمحــيط Ambience ، والســياق Context ، والوضــع أو الخلفــية Setting ، والبيئة Environment ، وعلــى الرغم من اختلاف هذه المصطلحات مفاهيمياً ، إلا أنها جميعا تشير إلى التفاعل الحادث داخل حجــرات الدراســة بيــن المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض . وتعتبر بيئة الفصل نظاماً اجتماعــياً ديناميكياً لا يشمل سلوك المعلم وحده أو سلوك التلاميذ فقط أو التفاعل بين المعلم وتلاميذه فحسب ؛ وإنما يشمل أيضا وبدرجة مساوية التفاعل بين التلاميذ بعضهم بعض . (٢ : ٢٨ - ٣٤)

وتعــرف بيــئة الفصــل بأنها البيئة النفسية والاجتماعية أو الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي . (٨ : ١٩٨)

ويمكن وصف بيئة الفصل بأنها مجموعة المؤثرات أو العوامل الفيزيقية والاجتماعية التي يدركها التلاميذ . (٥ : ٥٦)

ولمــا كانــت بيــئة الفصــل تتأثر بعدد من المتغيرات ، وهى في الوقت ذاته تمثل نظاماً اجتماعياً ؛ فلقد قام " كيرت ليفين " بوضع تصور للعلاقة بين الفرد والبيئة ، والذي عبر عنه بالصيغة المعروفة

س = د (ف ، ب)

والتــي تعنى أن السلوك (س) دالة التفاعل بين الفرد (ف) ، والبيئة (ب) كما يدركها هذا الفرد .

ويعتــبر هذا التصور من التصورات النظرية التي يمكن أن يستنتج منها أن بيئة الفصل – كما يدركها التلميذ – من الممكن أن تؤثر في تعلمه . ويرى بعض العلماء أن اتجاهات التلاميذ (أحد نواتج التعلم) دالة لكل من المتعلم والمعلم وبيئة التعلم والذي عبر عنه بالصيغة المعروفة

$$Y = F\,(S, T, E)$$

حيث (Y) تمثل نواتج التعلم ، دالة التفاعل بين كل من (S) والتي تشير إلي التلميذ ، و (T) والتي تشير إلى المعلم، و(E) والتي تشير إلي البيئة. (٢ : ٢٨١ - ٢٨٢)

وأسـفرت البحوث التي قامت بدارسة بيئة الفصل عن : أن بيئة الفصل تؤثر على سلوك الطالـب وإنجازاتـه . وثبـت أن تناقض السلوك يتزايد بسبب قله مراقبة المعلمين للتلاميذ ، ويزداد التناقض عند الأطفال ذوى المشاكل أكثر من لآخرين (٥ : ٣٥ - ٣٩) .

وتخـتلف بيئة الفصل عن بيئة المدرسة . فبيئة المدرسة أعم وأشمل من بيئة الفصل . فإذا كانـت بيـئة الفصـل تتضـمن العلاقات بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم بعض ، فإن بيئة المدرسـة تتضـمن العلاقـات بين المعلمين بعضهم البعض، وبين المعلمين وإدارة المدرسة ، وبين المعلمين والتلاميذ ، وبين التلاميذ بعضهم بعض.

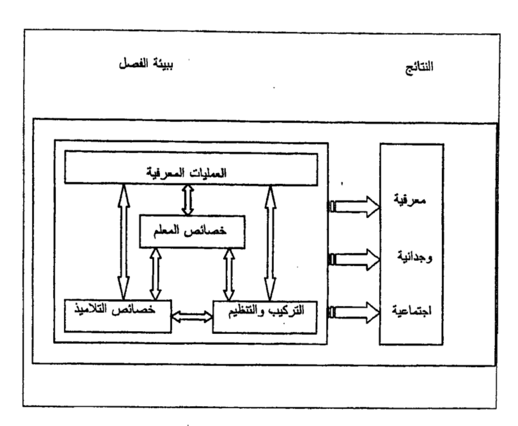
وكذلـك فـإن الـبحوث التي أجريت على بيئة المدرسة قد اعتمدت على الدراسات التي أجريت على مناخ المنظمات في مجال إدارة الأعمال وترتبط مباشرة بمجال الإدارة التعليمية باعتبار أن المـدارس مؤسسـات رسـمية تدار كما تدار المؤسسات الأخرى في المجتمع ، بينما بحوث بيئة الفصـل هـي إحـدى مجالات اهتمام المربين ، فإذا كانت بيئة الفصل تقاس من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين ، فبيئة المدرسة تقاس من وجهة نظر المعلمين والإداريين في المدرسة .

ويمكـن تعريف بيئة الفصل إجرائياً على أنها العلاقات القائمة بين المعلم وتلاميذه ، وبين التلاميذ بعضهم البعض (٢ : ٢٨١-٣١٤)

ومن مجمل الآراء السابقة نستنتج بعض النقاط الهامة الدالة على مفهوم بيئة الفصل وذلك على النحو التالي :

١- تتضمن بيئة الفصل الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي .
٢- تتضمن بيئة الفصل العوامل الفيزيقية التي يتألف منها الموقف داخل الفصل الدراسي .
٣- تتضمن بيئة الفصل الديناميكي بين المعلم وتلاميذه ، وبين التلاميذ بعضهم البعض .
٤- تتضمن البيئة المدرسية بيئة الفصل فهي أعم وأشمل منها .
٥- وتتمـيز بيئة الفصل بوجود مجموعة من المحددات والمخرجات والتي وضحها " موس " وهـي تشير إلى دراسة البيئة الخاصة بالفصول ، وإلى أن نتائج التلاميذ مرتبطة بالنتائج المعرفية والاجتماعية والعقلية .

ومن الممكن توضيح هذه المحددات والمخرجات من خلال الشكل رقم (٧ - ١) التالي :



شكل (٧ - ١) يوضح محددات ومخرجات بيئة الفصل

ثالثاً : أبعاد بيئة الفصل

تتضـــمن بيئة الفصل الظروف النفسية والاجتماعية وتسمى " البيئة النفسجتماعية للفصل" وكذلك العوامل الفيزيقية التي يتألف منها المواقف داخل الفصل الدراسي ويطلق عليها البيئة الفيزيقية للفصل ، وإليك شرحاً مبسطاً لكلا النوعين على النحو التالي :

(أ) البيئة النفسجتماعية للفصل Classroom Psychosocial Environment

يقصد بالبيئة النفسجتماعية للفصل " استجابة التلميذ اللفظية التي تعبر عن مجموع إدراكاته لخصـــائص العلاقـــات الاجتماعـــية والوجدانية التي تحدث بين أعضاء الفصل والأساليب التي يتبعها المعلم في تنظيم وضبط الفصل وتحقيق المهمة التعليمية .

<u>وتتضمن هذه البيئة عدة أبعاد مميزة لها وهي :</u>

١- التماســك : تعبير التلميذ عن المدى الذي نميٌ إليه الإحساس بالألفة في الفصل.

٢- المشــاحنة : تعبير التلميذ عن مدى التوتر وعدم الاتفاق بين التلاميذ .

٣- الرضـــا : تعبير التلميذ اللفظي عن الدرجة التي يتقبل بها فصله .

٤- المحابــاة : تعبير التلميذ اللفظي عن مدى وجود معاملات داخل الفصل .

٥- تأييد المعلم : تعبير التلميذ اللفظي عن إدراكه لدعم المعلم له داخل الفصل.
٦- الترتيب والتنظيم : تعبير التلميذ اللفظي عن إدراكه للنظام داخل الفصل .
٧- وضوح قواعد السلوك : تعبير التلميذ اللفظي عن إدراكه لقواعد السلوك داخل
٨- توجيه المهمة : تعبير التلميذ اللفظي عن إدراكه لمدى توفير أنشطة في الفصل.

(ب) البيئة الفيزيقية للفصل Classroom Physical Environment

يقصـــد بالبيئة الفيزيقية استجابة التلميذ اللفظية التي تعبر عن مجموع تقديراته للخصائص الفيزيقـــية مـــن (ازدحام ، ضوضاء ، موقع الجلوس داخل الفصل) والتي يتكون منها الموقف داخل الفصل .

وتتضمن هذه البيئة عدة أبعاد مميزة لها وهي :

١ - الازدحـــام Crowding : وهو حالة نفسية أو ذاتية ، ولكي يمر الأفراد بخبرة الازدحام يجب أن يحكم الأفراد على أن مقدار المساحة المتاحة أقل من المستوى المطلوب لإنجاز أهدافهم ، ويجب أن يشعروا بعدم الراحة أو عدم السعادة نتيجة للقيود الموضوعة عليهم .
٢ - الضوضاء Noise : وهي الحالة النفسية التي يشعر بها التلميذ كما تظهر في تعبيره اللفظي عن المعاني والمشاعر المختلفة التي يبديها نحو الأصوات المنبعثة من خارج الفصل .
٣ - موقع الجلوس داخل الفصل Seating Position : هو الحالة النفسية التي يشعر بها التلميذ كما تظهر في تعبيره اللفظي عن المعاني المختلفة التي يبديها نحو أماكن الجلوس داخل الفصل (٦ : ٦١ - ٦٥) ويمكـــن النظر إلى البيئة الفيزيقية للفصل الدراسي على أنها الفراغ الداخلي المتضمن قطع الأثاث ، والذي من خلاله يتم تقديم الإرشادات في المدرسة (١٣ : ٢٧٤) .

☐ أنواع بيئة الفصل :

بيـــئة الفصل من الأمور التي شغلت الكثير بالدراسات والأبحاث والتي وجد منها أن بيئة الفصل لها نوعان رئيسيان هما :

- بيئة الفصل المفضلة .
- بيئة الفصل الواقعية .

ولكل نوع أبعاده – التي أسفرت عنها الدراسات – التي تميز كل بيئة عن الأخرى ، وهما على النحو التالي :

(أ) بيئة الفصل المفضلة :

Preferred Classroom Environment

يميز هذه البيئة عدة أبعاد هي :

١ - التفريد Personalization : وهو مدى مراعاة المعلم لمشاعر التلاميذ وميولهم وقدراتهم .

٢ – المشـــاركة Participation : وهـــي طـــريقة المعلم في التدريس ومدى إتاحته للتلاميذ فرص لمناقشته أثناء الدرس .

٣ – الاستقلال Independence : وهـــو مـــدى إتاحـــة الفرصة لكل تلميذ في الفصل أن يختار الأمور التي تخصه .

٤ – البحـــث Investigation : وهو مدى اعتماد التلاميذ على أساليب حل المشكلة والتفكير العلمي في حل الأسئلة التي يتلقونها من المعلم في الفصل .

٥ – الـــتمايز Differential : وهـــي مدى مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ عند استخدامه لطرق التدريس والوسائل التعليمية .

ب) بيئة الفصل الواقعية :

Actual Classroom Environment

يميز هذه البيئة عدة أبعاد هي :

١ – مهمـــات المعلـــم فـــي الفصل Task Orientation : وهي المهام التي يقوم بها المعلم داخل الفصل مثل : الشرح ، والمناقشة .

٢ – الكفـــاءة Competence : ويقصـــد بها قدرة الفرد على التعلم من خلال أداء المهام الخاصة به داخل الفصل الواحد .

٣ – الترتيـــب والتنظـــيم Order and Organization : وتعـــنى أن تكون تعليمات المعلم واضحة بحيث يفهمها كل تلميذ بسهولة .

٤ – وضوح القانون Rule Clarity : ويقصد به أسلوب المعلم في تنفيذ قوانين تنظيم الفصل .

٥ – ضبط المعلم Teacher Control : ويقصد به قدرة المعلم على ضبط التلاميذ داخل الفصل.

٦ – الـــتجديد Innovation : والمقصـــود بـــه اتباع المعلم للأساليب الحديثة في التدريس ومحاولته استخدام أساليب شائقة .

٧ – الاندماج Involvement : ويقصد به مدى تفاعل التلاميذ مع المعلم في الفصل .

٨ – التعارف Affiliation : ويقصد به تعارف التلاميذ على بعضهم بعض داخل الفصل .

٩ – تأيـــيد المعلـــم Teacher Support : ويقصد به مدى الاهتمام الشخصي للمعلم بالتلاميذ (١٥ : ٢٠٤-٢٠٨) .

رابعاً : التنظيم المكاني لحجرة الدراسة :

تـــثار فـــي السنوات الأخيرة خلافات حادة في الأروقة التربوية حول فن العمـــارة المدرســـية والتصميم المكاني للفصول . ولعل أشهر ألوان هذا الخلاف ما يـــدور حـــول الفصـــول المفتوحة و الفصول المغلقة ، فدعاة النوع الأول : يرون ضـــرورة الحرية للمساحة المكانية للفصل ومدها إلى خارجه ، وفي رأيهم أن هذا

يــؤدى إلي مزيد من الحرية والإنسانية للمعلم والتلميذ . إلا أن دعاة النوع الثاني : يرون أن الفصول المفتوحة توجد للمعلم عدداً من المشكلات غير المألوفة فيما يتصل بالــتعامل مع عدد كبير من التلاميذ ، فهم ينشطون في مساحة مكانية محدودة ، مما يتطلــب تكــريس مقدار أكبر من الطاقة لحفظ النظام وجذب الانتباه وجعل التلاميذ أكــثر انشغالاً بأنشطة الفصل ، وقد يكون هذا كله على حساب تشجيع التلاميذ على إشباع ميولهم وعلى التقصي الحر ، وعلى العمل بمعدلهم الشخصـي .

إلا أن مــا نــريد التأكيد عليه هنا هو أن طبيعة المهمة التعليمية هي التي تحــدد الخصائص المكانية لموقف التعلم ، وفي هذا الصدد توجد صيغ مختلفة يمكن الاختيار من بينها تبعاً لطبيعة المهمة وهي :

١- **النمط التقليدي للفصل** : بمقاعده وصفوفه وممراته والمكان شبه الثابت للمعلم فيه .

٢- **تقسيم التلاميذ** : وذلك بتقسيمهم إلي جماعات صغيرة جداً عديدة اعتماداً على مدخلاتهــم السلوكية – أي ميولهم وقدراتهم ومدى انتباههم وغير ذلك – ، وإعداد مواد تعليمية ملائمة ، وتغيير تكوين الجماعــات وانــتقاء المــواد التعليمــية تبعا لاختلاف هذه المدخلات السلوكية .

٣- **اســتخدام فريق التدريس** : Team teaching في الفصل الواحد ويتطلب هذا بالطبع تغيير نمط أنشطة التدريس بحيث يتضمن فكرة تقسيم العمل والسلطة ، فالفصول المفتوحة تتجاوز الحدود المكانية التقلــيدية للفصل على نحو يسمح بتنظيم مكاني مرن يمكن مواءمته مع الأنواع المختلفة لمهام التعليم .

٤- **تجــاوز حــدود الفصــل – بل والمدرسة** : والخروج بالتلاميذ إلي مؤسسات المجــتمع .(كالمصــانع والمزارع والمتاجر) لتتولى عملية التعليم ، وفي هذه الحالة تصبح وظيفة الفصل محدودة للغاية وتختص بأنشطة محدودة وممارسات تعليمية متخصصة (٤ : ١٠٧-١٥٨)

وقــد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الاتجاه نحو المدرسة ونحــو المدرسة ونحو الذات والمقعد المفضل ، فقد وجد أن التلاميذ الذين يفضلون الجلوس في المقاعد الأمامية للفصل حصلوا على تقييم موجب في التعليم ، والتلاميذ الذيــن يفضلون الجلوس بالقرب من الأصدقاء يظهرون حاجة كبيرة للانتماء ؛ أو أنهــم أكثر حساسية ، بينما التلاميذ الذين يفضلون الجلوس في مؤخرة الفصل لديهم اتجاه سلبي نحو التعلم ونحو قدرتهم على النجاح (٦ : ٦٤)

كمــا نجد لمقاعد وأدراج التلاميذ دوراً خطيراً على صحة التلاميذ ، ذلك لأن معظم الأمراض وأنواع التعب الظاهرة تأتي نتيجة للجلسة السيئة ، في حين أنه عندما تكون جلسة التلميذ مريحة فإن ذلك يساعد على زيادة الانتباه والتركيز ، لذلك يجب مراعاة بعض الأمور في مقاعد وإدراج التلاميذ ، من هذه الأمور :

- كفاية العدد .
- المتانة لمقعد تلميذ المدرسة الابتدائية لما له من ميل للحركة والنشاط .
- أن يكون للمنضدة مسند للرجلين يساعد التلميذ على تركيز وضعه ، ويبعد الرجلين عن رطوبة الأرض .
- أن يكــون ارتفــاع المقعــد ملائماً لطول ساق التلميذ بحيث يكون جسمه معتدلاً، وظهره ملاصقاً لمسند المقعد .
- يصمم الدرج بارتفاع مناسب . (١ : ٥٢-٥٣)

خامساً : الشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل :

توجد علاقة بين الحالة النفسية للتلميذ والمكان الذي يتواجد فيه ، ومن هنا كانــت الحاجة إلي : توفر الإضاءة الجيدة ، والتهوية الكافية ، الأثاث المناسب لهذا المكــان – بيــئة الفصــل – لإثــارة دافعية التلاميذ نحو التعلم ، وتحقيق الغرض المطلوب .

<u>ومن الشروط التي يجب توافرها في الفصل المدرسي ما يلي :</u>

١- مساحة الفصل :

قُــدرت المساحة الصافية للفصل الدراسي بأنها تساوى ٤٩ متر مربع ، والسعة الموصى بهـا ٤٥ تلمـيذا بالفصل ، ويتم فيه إلقاء الدروس النظرية والمناقشات والاختبارات ، أي أن نصيب التلميذ من مساحة الفصل يساوى أكثر من المتر المربع بمقدار عشر المتر .

٢- موقع الفصل :

يــتأثر موقــع الفصــل بعــدة أشياء ، منها على سبيل المثال : الأصوات (الضوضاء – المصــانع – القطارات – تقاطع الطرق – حركة المرور) ، والروائح (أماكن الطعام – الكافيتريات) والمــناظر الخارجــة عن الفصل تلهي التلاميذ عن الدرس مثل (أماكن الرياضة – أماكن التجارة – حركة المرور) ، فيجب اختيار المواقع التي تقل فيها مثل هذه الأشياء علي قدر المستطاع .

٣- شكل الفصل ونظام ترتيبه :

من شروط الفصل الدراسي أن يكون شكله معينا على تيسير الاتصال بين المعلم وتلاميذه ، مســاعداً على إثارة انتباه التلاميذ ، حائلا دون تعبهم ، باعثاً على توليد السرور في أنفسهم ، فشكل الفصول الدراسية في الوقت الحاضر أماكن للاستماع إلي ما يلقي ، والاطلاع على ما يكتب ، ولكنها لابــد أن تصبح أماكن للعمل والتجريب والمشاهدة والبحث ويوضح شكل رقم (٧ – ٢) نمطاً لترتيب أساس الفصل وبخاصة ما يتناسب مع تلاميذ المرحلة الثانوية .

٤- الإضاءة :

ترتــبط الإضاءة بالعديد من العوامل مثل الحجم ، وشكل الحجرة ، ولون الطلاء ، ونوع زجاج النوافذ ، ودرجة نظافة اللمبات ، ووجود عوائق تؤثر على الإضاءة الجيدة تتطلب توزيع منابع الضوء مع ضبط تنويع الإضاءة الطبيعية والصناعية في الفصول الدراسية .

وينبغــي أن تكــون الإضاءة من يسار التلميذ ، وأن تكون جيدة بحيث يتيسر لتلميذ المقعد الأخير رؤية السبورة بوضوح .

فــلا بد أن يكون هناك مجهوداً مضاعفاً لتكوين مصادر مناسبة للإضاءة لإيجاد نسق من الألوان يكون مساعداً على عدم إصابة العين بالقلق والإرهاق ، وينبغي أن تتوفر في الفصل اللوحات الجميلة التي تبعث على الراحة وهدوء الأعصاب .

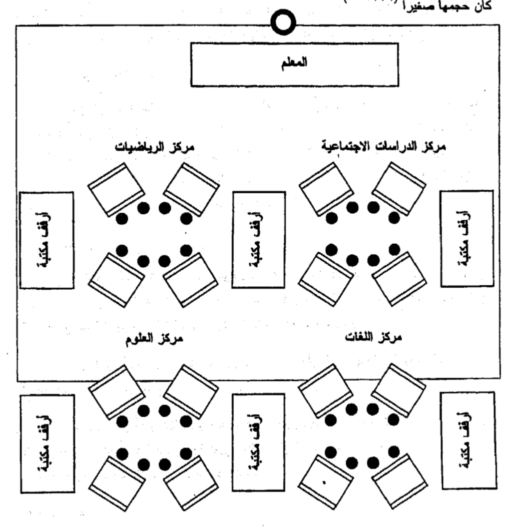
٥- التهوية :

التهوية إحدى المتطلبات الهامة لراحة التلميذ وصحته من خلال تأثيرها المباشر على نقاء الهــواء وحركــته ، فيجب أن يتغير الهواء كل عشر دقائق ، وأن يكون في حجرات التدريب تهوية صناعية ، وذلك متى يشعر التلاميذ بالنشاط والحيوية .

ومن مساوئ سوء التهوية : نقص قدرة التلاميذ على متابعة المعلم وفهم الدروس ، والشعور بالكسل والميل إلي النوم ، بالإضافة إلى أن سوء التهوية وازدحام الفصل بالتلاميذ يساعدان على انتشار الأمراض المعدية التي تنتقل جراثيمها بالهواء عن طريق التنفس .

٦- الطلاء :

تعد العناية بطلاء الجدران واختيار الألوان للأبواب والنوافذ من الأمور الهامة ، ذلك لأننا نتفاعل مع الألوان – لاشعورياً – فهناك ألوان تثير في النفس الشعور بالسعادة والسرور والنشاط ، مع ملاحظة أنه كلما كانت ألوان الجدران والسقف فاتحه أدى ذلك إلي الإحساس برحابة الحجرة مهما كان حجمها صغيراً (١ : ٥٢-٥٥)



شكل (٧ – ٢) يوضح إحدى الصور التنظيمية الحديثة لجلوس التلاميذ

سادساً : نحو بيئة إيجابية للفصل

أوضـــحت بعض البحوث التربوية أن التلاميذ يفضلون بيئة الفصل الإيجابية التي ينجزون – من خلالها – أعمالهم بطريقة أفضل من البيئة السلبية .

ويمكـــن الـــتعرف على إذا ما كانت بيئة الفصل التي تمارس فيها عملية التدريس فعالة أم غير ذلك من خلال تحليل سلوك التلاميذ في الفصل وفق المحاور التالية (١٢ : ٢٤٤ _ ٢٤٥)

١– الرضا والسرور :

- بعض التلاميذ لا يحبون الفصل .
- بعض التلاميذ ليسوا سعداء في الفصل .
- يتمتع التلاميذ بالعمل المدرسي في الفصل .
- متعة الفصل ومرحه .

٢– التفاعل والاحتكاك :

- يتشاجر التلاميذ دائماً مع بعضهم البعض .
- بعض التلاميذ لا يحبون التعاون مع زملائهم .
- عديد من التلاميذ يحبون العنف .
- يفضل بعض التلاميذ العزلة .

٣– المنافسة :

- معظم التلاميذ يريدون أن يكون عملهم أفضل من غيرهم .
- يشعر بعض التلاميذ بالذنب عندما لا يفعلون مثل الآخرين .
- يحاول بعض التلاميذ تأدية عملهم أفضل من الآخرين .
- يتسابق التلاميذ لمعرفة من سينتهي أولاً .

٤– عدم التنظيم :

- يصعب أداء العمل في الفصل .
- يؤدى معظم التلاميذ تكليفاتهم في الفصل .
- صعوبة أداء العمل المدرسي .

٥– الصداقة :

- يحب التلاميذ بعضهم بعضاً كأصدقاء .
- كل التلاميذ في فصلي أصدقاء .
- بعض الناس ليسوا أصدقائي .
- في فصلي كل تلميذ صديقي .
- كل التلاميذ في فصلي يحبون بعضهم بعضاً .

سابعاً : تطبيقات عملية على بيئة الفصل

تدريب (١)

في ضوء دراستك للشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل ضع تصورك لكيفية علاج بعض مشكلات التلاميذ الذين عبروا عنها بالعبارات التالية :

عبارات التلاميذ	تصور العلاج
١) الفصل غير جيد التهوية .	
٢) لا أحب زملائي في الفصل .	
٣) أشعر بالقلق أثناء وجودي في الفصل .	
٤) إضاءة الفصل ضعيفة .	
٥) الفصل مزدحم بالتلاميذ .	
٦) الفصل ضيق ولا يساعد على ممارسة الهوايات .	
٧) لا أرى السبورة جيداً في الفصل .	
٨) غالباً ما تكون علاقاتي مع زملائي في الفصل غير طيبة .	
٩) توجد ضوضاء شديدة بالمدرسة .	

تدريب (٢)

أقرأ العبارات التالية ، وإذا وجدت الوصف المذكور بالعبارة ينطبق على الوضع الذي يكون عليه الفصل عند تدريس المجموعة المذكورة ، ضع علامة (×) تحت خانة " نعم " أمام رقم العبارة التي تراها أنها تنطبق ، أما إذا وجدت ذلك الوصف لا ينطبق فضع نفس العلامة تحت خانة " لا " أمام رقم العبارة التي لا تنطبق .

مقياس بيئة الصف / الصورة المختصرة [1]

العبارات	نعم	لا
١ – يبذل التلاميذ مجهوداً كبيراً في مقرر ( ) [2]		
٢ – يعرف تلاميذ ( ) بعضهم البعض بصفة جيدة		
٣ – نادراً ما يدردش معلم ( ) مع التلاميذ خارج الموضوع		
٤ – الوقت المخصص لمناقشة الجوانب المرتبطة بالمادة الدراسية في حصة ( ) غير كاف .		
٥ – الفصل في حصة ( ) عالي التنظيم .		
٦ – يخضع التلاميذ في حصة ( ) لمجموعة من الأنظمة والقوانين .		
٧ – يشرد ذهن التلاميذ كثيراً في حصة ( ) .		
٨ – لا يهتم تلاميذ ( ) بالتعرف على أقرانهم .		
٩ – يولي معلم ( ) التلاميذ اهتمامه الشخصي .		
١٠ – ينهي معلم ( ) الدرس في الوقت المتاح للحصة		
١١ – يلتزم التلاميذ بالهدوء في حصة ( )		
١٢ – تتغير الأنظمة والتعليمات كثيراً في حصة ( )		
١٣ – يخيم الملل على التلاميذ في حصة ( )		
١٤ – تكونت كثير من الصداقات بين التلاميذ في حصة( )		
١٥ – يعامل معلم ( ) التلاميذ بروح الصداقة وليس من واقع المسئولية		
١٦ – لا يكلف معلم ( ) التلاميذ بكثير من الواجبات.		
١٧ – يعبث التلاميذ كثيراً في حصة ( )		
١٨ – يوضح معلم ( ) ماذا يحل بمَن يخل بالأنظمة .		
١٩ – يصغى معظم التلاميذ للمعلم في حصة ( )		

(١) يستخدم للمعلمين والتلاميذ

(٢) يكتب في الفراغ أسم المادة (احياء مثلاً)

العبارات	نعم	لا
٢٠ – مـــن الســـهل تكوين مجموعة عمل من تلاميذ ( ) لإنجاز عمل مشترك .		
٢١ – يبذل معلم ( ) أقصى جهده لمساعدة التلاميذ		
٢٢ – يعتبر الفصل خلال حصة ( ) مكاناً للتآلف الاجتماعي .		
٢٣ – تكثر الضوضاء في حصة ( )		
٢٤ – يوضح معلم ( ) للتلاميذ الأنظمة والقوانين التي عليهم إتباعها .		

تدريب (٣)

- في تصورك كمعلم :

ما العناصر التي يمكن أن نكمل بها الجدول التالي ؟

العناصر	ما يجب توفره فيها
١) موقع الفصل	- بعيد عن المصانع وحركة المرور . - .... - بعيد عن أماكن الطعام ومالها من روائح
٢) الإضاءة	- نظافة لمبات الفصل . - النوافذ زجاجها من النوع الجيد . - ....
٣) شكل الفصل	- الفصل صالح لاستخدامه في أكثر من غرض تعليمي - بالفصل لوحات جميلة تبعث على الهدوء والراحة النفسية - ....
٤) التهوية	- تتوافر للفصل التهوية الطبيعية . - .... - تتوافر لحجرة الفصل التهوية الصناعية . - بالفصل عدد معين من التلاميذ .

مراجع الفصل السابع

أولاً : المراجع العربية :

١- سامي فتحي عمارة : (١٩٩٣) ، واقع المباني المدرسية ومدى وفائها بأغراض العملية التعليمية بمحافظة البحيرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٢- عبد المنعم أحمد حسن ؛ عبد الرحمن محمد السعدني . (١٩٩٢) . بيئة الفصل وعلاقاتها بكل من التحصيل والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، المؤتمر العلمي الرابع " نحو تعليم أساسي أفضل " في الفترة من ٣-٦ أغسطس ، القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

٣- عبد اللطيف حميد الرانقي (١٩٩١) . بيئة الصف في مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية كما يدركها المعلمون والتلاميذ وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي . مركز البحوث التربوية والنفسية . مكة المكرمة . بحث ٢٣ .

٤- فؤاد أبو حطب ، أمال صادق . (١٩٨٤) . علم النفس التربوي ، ط٣، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٥- مجمع اللغة العربية .(١٩٩٢) . المعجم الوجيز ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .

٦- محمد حبشي حسين . (١٩٩٤) . السلوك العدواني وعلاقته بمتغيرات بيئة الفصل كما يدركها تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٧- محمد صابر سليم وآخرون . (١٩٨٦) . علوم البيئة . الجزء الأول ، القاهرة : مطابع مجموعة شركات الهلال .

٨- محمود عبد الحليم منسي ، محمود فتحي عكاشة . (١٩٩٤) الصحة المدرسية. كلية تربية بدمنهور - جامعة الإسكندرية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

9- Doniach , N. S. (1982). The concise oxford English Arabic Dictionary of Current Usage . Oxford University Press .

10- Eble , K.E. (1988) . The Craft of Teaching . 2 nd. ed. London , Jossey . Bass Publishers .

11- Fraser , B. J . (1991) . Validity and use of Classroom Environment . Journal of Classroom Interaction . 26 .(2) .

12- MacAulay ,D.J.(1990). Classroom Environment A Literature Review : An International Journal Experimental Educational Psychology . 10 . (3) .

13- Mitzel , H.E. (1982) . Encyclopedia of Educational Research. New York , Macmillan Publishing Co. Inc. 1 .

14- Sadker , M.P. (1988) . Teacher , Schools and Society . New York , McGraw – Hill.

15- Short , P. M & Short , R. J . (1988) . Perceived Classroom Environment and Student Behavior in Secondary Schools . Educational Research Quarterly .12. (3) .

16- Summers , D. & Stanton , A . (1988). Longman Active Study Dictionary of English , Cairo , Al Ahram Commercial Presses .

الفصل الثامن

تحديد نماذج التدريس

أولاً : ماهية نموذج التدريس وأهميته .

ثانياً : خصائص نماذج التدريس .

ثالثاً : أنـواع نمــاذج التدريــس .

رابعاً : تطبيقات عملية على نماذج التدريس .

أهــداف الفصل الثامن (تحديد نماذج التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

١- تحديد ماهية النموذج وأهميته .

٢- تحديد ماهية نموذج التدريس .

٣- تحديد خصائص نماذج التدريس .

٤- التمييز بين أربعة أنواع من نماذج التدريس .

٥- التعرف على النماذج الفرعية لفئات نماذج التدريس الأربعة .

٦- التعرف على المنظر الرئيسي لكل نموذج وأساس بنائه .

الفصل الثامن

تحديد نماذج التدريس

مقدمة :

أهــتم المتخصصـــون في المناهج وطرق التدريس بفهم وتحسين عمليتي التعليم والتعلم ، ومــن خـــلال الأفكـــار والدراسات والأبحاث والتجارب التي قاموا بها تمكنوا من بناء نماذج مختلفة للـــتدريس . وهـــذه الـــنماذج تنظم وتعكس للآخرين أفكار أصحابها وأساسيات التعلم والعوامل التي تسهله.

أولاً : ماهية نموذج التدريس وأهميته :

النموذج بوجه عام هو طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والممارسة .

نماذج التدريس Models of Teaching

إنـــه لحـــري بنا عند تناول نماذج التدريس أن نستعرض بداية لمفهوم النموذج، وأهميته ، وصـــولا لتحديد ماهية نموذج التدريس وخصائصه ، والوقوف على الأنواع المختلفة لنماذج التدريس التـــي تناولتها الكتابات المعنية بتحديدها ، ومن الضروري قبل أن نعرض مفهوما لنموذج التدريس أن نقوم أولا بتوضيح ماهية النموذج وأهميته .

ماهية النموذج وأهميته :

يعـــرف النموذج على أنه مجموعة من العلاقات المنطقية ، قد تكون في صورة كمية ، أو كيفية تجمع معا الملامح الرئيسية للواقع الذي نهتم به ، أو أنه طريقة لتمثيل ظواهر معينة بعلاقاتها ، أو شـــكل تخطيطي يتم عليه تمثيل الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينهما ، وذلك بصورة محكمة بقصد المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير الواضحة ، أو غير المفهومة .

وللـــنماذج فـــي عملـــية التنظير وظائف متعددة منها : المماثلة ، والاستدلال ، والتفسير ، وتكوين صورة ذهنية واضحة عن المجال الذي تعالجه تلك النماذج .

وفيما يلي تعريفا لنموذج التدريس :

نموذج التدريس :

هو نمط معين من التعليم متماسك ، شامل ، ومتعارف عليه .

فـــإذا رأيناه يمكن أن نتعرف عليه بكونه مختلفا عن أنماط أخرى لنماذج تدريس أخرى ، وللـــنموذج قيم وأهداف معينة ، وكذلك أساس منطقي واضح في كيفية توجيه مسار التعليم عن طريق

الاستنتاج أو الاكتشاف أو عن طريق الإدراك الشخصي العالي أو عن طريق الجدل في البيانات التي تشير الارتباك ، وكذلك عن طريق ترتيب المعلومات ترتيبا هرميا ، وهذا التوجيه يطور من خلال خطوات معينة يسير خلالها المعلمون والتلاميذ بنظام ونوعيات معينة من الأحداث في كل خطوة من هذه الخطوات .

ومصطلح " نماذج التدريس " قد كتب بحروف كبيرة Models of Teaching وذلك لأن كل نموذج عبارة عن كيان منفصل بمكوناته الخاصة المجهزة جدا ، وكل منها له طابع مختلف وتأثير مميز .

فكل نموذج في الحقيقة هو تصميم لتخطيط الدروس من أجل تحقيق مخرجين

الأول : <u>تدريس المحتوى</u> ، **والثاني** : <u>تدريس نوع من التفكير</u> .

فهناك أعداد كبيرة من النماذج كلها تهدف إلى تحقيق هذين المخرجين الآنف ذكرهما وهما : تدريس المحتوى وتدريس التفكير . فأي نموذج يهدف إلى أن يستخدم لتدريس جزء معين من المحتوى ، على الرغم من أن المعلومة المتعلمة من الممكن أن تكون واحدة ، لكن الخبرة العقلية للتلاميذ مختلفة . فمثلا الأستاذ أحمد استخدم النموذج الاستقرائي في تدريس موضوع عن " العقاد " ولم يكن الأستاذ أحمد يرغب فقط في تعليم التلاميذ شيئا عن " العقاد " بل كان يريد أن يعلمهم طريقة التفكير الاستقرائي . والنموذج موضوع بطريقة تتابعية وبعناية شديدة وذلك كي يغمس التلاميذ في هذا النوع من التفكير ، ولو أنه قام بتدريس نفس الدرس مستخدماً النموذج القضائي ، فقد يكون هدفه أيضا هو تدريس موضوع عن " العقاد " وبالإضافة إلى ذلك أن يجعل التلاميذ يفكرون بطريقة رجال القانون ، ولو أنه استخدم نموذج البحث الجماعي Group Investigation فمن الممكن أن نقول أنه يريد أن يُعلم تلاميذه نفس المعلومة ؛ ولكن بالإضافة إلى ذلك فهو يريد أن يعلمهم عمليات المجموعات والقيادة وخطط البحث ، ولو أنه استخدم نموذج المنظمات الاستهلالية Advanced Organizer فهو يريد أن يعلمهم طريقة التفكير الهرمي وتتابع الأفكار .

إن نماذج التدريس تعطى لنا الفرصة لكي نكون أكثر وضوحا وأكثر دقة حول التعليم الضمني الذي ينساله التلاميذ من التعليم ككل ، فهي تمكننا من توسيع طرق البناء (بناء الخبرة) ، وبالتالي توسيع مجال خبرة التلاميذ العقلية في المدرسة.

ولم تبين البحوث على مدى عقود مضت تفوق أحد النماذج على النماذج الأخرى من أجل تحقيق التعلم كما هو مقاس عن طريق نتائج الاختبارات ، لكن هذا كله كان فقط بديهيا حيث لم يكن عن قصد أو نية . إن نموذج التدريس لم يكن مصمما على درجة من الجودة لتحقيق المعرفة في عقول التلاميذ بل صُمِمَ من أجل تعليم التلاميذ كيف يفكرون ويتعلمون بطرق شتى .

ومن الممكن أن يستخدم تنوع النماذج في التدريس لكي يناسب الأسلوب المفضل بالنسبة للتلاميذ في التعلم ، وكذلك من الممكن أن يستخدم هذا التنوع من أجل توسيع آفاق التلاميذ وتنمية قدراتهم كمفكرين ومتعلمين .

إن المعلمين الذين يحتفظون في ذخيرتهم بنماذج متعددة يمكنهم استخدام نماذج عديدة ومختلفة في اليوم الواحد أو تنويعها في خلال الحصة الدراسية . إن المعلمين الذين يتمكنون من

نمـــاذج إضـــافية يجدون أنفسهم قادرين على تعديل تلك النماذج بكونهم خبراء في ذلك . وهكذا فإن الرفاهــية فـــي المهــنة قــد اكتسبت بعدا جديدا ، والآن فلنفحص النماذج نفسها بمزيد من التفصيل والوصف لمعنى النموذج ثم بعد ذلك بنظرة إلى عدد من النماذج المعينة .

وكمـــثال لهــذه الــنماذج الــنموذج الاستقرائي **Inductive Model** وله تسع خطوات منطقية:

١ – السرد . ٢ – التجميع . ٣ – التصنيف . ٤ – التمييز .
٥ – المقارنة . ٦ – الاستدلال . ٧ – الافتراض . ٨ – التدليل .
٩ – التعميم .

وهذا التخطيط مختلف عن النموذج التركيبي **Synthetic Model** :

١ – يقدم مادة جديدة . ٢ – يختار تناظرا أو تماثلا معينا .
٣ – يصف تناظرا مباشرا . ٤ – تناظر شخصي .
٥ – يبين التشابه بين المادة الجديدة والتناظر .
٦ – يبين الفروق . ٧ – يراجع المادة الجديدة .

وعن طريق مقارنة نماذج التدريس المختلفة نستطيع أن نصف الملامح والأفكار ونـــتعامل مع أهم الأسئلة المتعلقة بالتطبيق على المنهج واستخدامها في مواقف معينة ومع أفراد مختلفين وعلاقتها بالمحتوى وموضوع المادة الدراسية ونوع التفكير الذي يقدرونه .

فالــنموذج الاســـتقرائي على سبيل المثال يقدر تنمية قدرات التلاميذ ، ومثل كل الــنماذج فالنموذج الاستقرائي له أدوار متتابعة تكشف بدورها عن الوقت الزائد مثل فصول ومشـــاهد المســـرحيات كل على حدة يبدو مختلفا عما يسبقه ولكنه مرتبط به بعناية وبما تم بنجاح من تلك الأطوار من أجل تحقيق تأثير تراكمي .

ولو أردنا أن نقدم درسا عن " العقاد " باستخدام الأسلوب الاستقرائي فلنبدأ بعرض حـــياته الخاصة على شريط فيلم ويكون جمع البيانات هو الخطوة الأولى في النموذج ، بعد ذلك نسأل التلاميذ عن المعلومات التي تبعث في ذاكرتهم ونسجلها على السبورة ، وقد تبدو مفردات الموضوع غير مترابطة وعشوائية ، وفي الخطوة الثانية من النموذج نسأل التلاميذ أن يصـــفوا المفـــردات في مجموعات بعد جمعها من البيانات المعطاة ثم ينظر التلاميذ إلى الجمل على السبورة ويتم وضع المفردات مجمعة مع بعضها البعض في صورة مجموعات منســـقة حســـب العلاقة بينها ، وفي الخطوة الثالثة نسأل التلاميذ أن يضعوا عنوانا تصنيفيا للمجموعـــات التـــي صمموها ، ويجب أن نتابع التلاميذ في تصنيفهم لمجموعات المفردات ومـــثال لهـــا : " عادات العقاد في العمل ككاتب " ومجموعة أخرى قد تكون " العقاد خارج المنزل " ويظهر فيها معلومات عن عادات أخرى ... وهكذا.

ويمكـــن لباقي التلاميذ أن يجمعوا مفردات في مجموعات مشابهة لكن يكون هناك بعض الفروق بين المجموعات التي يصممها التلاميذ .

في الخطــوة الرابعة من النموذج نرى أن المجموعات التي صممها التلاميذ قد عرضت بطريقة ما للجميع وأنها ترى إما في لوحة Chart ، أو عن طريق جهاز " ما فوق الــرأس " Overhead فــي هذه الخطوة – خطوة التمييز – يسأل المعلم تلاميذه عن نوع التفكــير فــي مجموعتهم فما الذي يجعل هذه المجموعات معلقة معا ؟ إن هذه المجموعات وأنــواع التفكير التي تتضمنها موضوعه موضع مقارنة وتناقض بينما يرشد المعلم تلاميذه خلال المناقشة إلى الطرق المختلفة لجمع المعلومات وأسباب ذلك ، أما في الخطوة الخامسة يســأل المعلم التلاميذ عما إذا كانت هناك أفكار عن العقاد كإنسان ؟ وكنتيجة لتتابع مثل هذه الخطوات أو الأطوار ومعالجة البيانات بالطريقة التي تتطلبها هذه الأطوار ، فإن استدلالات مــثل هذه وغيرها تصبح متاحة للتلاميذ ، وهناك أطوار عديدة لهذا النموذج ولن نصورها بأيــة تفاصيل في هذه النقطة ، فهدفنا هو إيضاح أن أطوار أو خطوات أى نموذج للتدريس تظهر بطريقة واضحة حتى تقود التلاميذ إلى تنمية طريقة معينة للتفكير .

ومــن الممكــن تلخيص الأطوار الخمسة الأولى للنموذج الاستقرائي عن طريق تنظيم مفاتيح الأسئلة لكل طور في قائمة : –

الطور الأول : ما البيانات ؟

الطور الثاني : كيف يتم جمع البيانات ؟

الطور الثالث : ما الاسم الذي سوف تطلقه على مجموعتك ؟

الطور الرابع : ما الذي يجعل المجموعات معلقة معا ؟

الطور الخامس : ما الاستدلالات التي يجب أن نستنتجها عن الموضوع ؟

وأســئلة مشــابهة سوف تولد لخطوات ناجحة ، فنحن لا نجادل في أن النموذج الاســتقرائي متمــيز عن باقي النماذج ، ولكننا – وببساطة – نحاول أن نجرد جملتنا " إن نموذج التدريس هو نمط معين من التعليم متماسك ، شامل ، ومتعارف عليه " ، علاوة على ذلــك فنحــن نحاول أن نبين كيف أن هذا النمط يهدف إلى تنمية نوع معين من التفكير عند التلاميذ .

إن فكــرة نماذج التدريس قد قدمت – في البداية – بواسطة " جويس وويل " عام ١٩٨٦ مــن خــلال وثيقة " المعلم المبتكر " – برنامج لإعداد المعلمين – ففي عام ١٩٧٢ أصــدر " جويــس وويــل " وثيقة " نماذج التدريس " التي وصفت عددا كبيرا من النماذج بالتفصــيل. ، وقــد تــم تحديث هذا الوصف في طبعتين عام ١٩٨٠ ، ١٩٨٦ وأضيف لها وصــف توسعي ، حتى إننا الآن لدينا أكثر من ٢٤ نموذجا للتدريس مدعماً بوصف تفصيلي وأمثلة وتوضيح للخطوات .

هـــذه الكتب هي مساهمة هامة في آداب التدريس لأنه للمرة الأولى نجد الاتصال الـــنظري للتعليم يطور بواسطة أشخاص بارزين مثل:" برونر " " أوزبل " ، " سكينر " ، " بياجيه " وآخرين لهم دراسات عملية وميدانية.

وقد أوضح كل من " جويس وويل " ما سوف يفعله المعلم وكيف سيكون الدرس إذا ما تعلم التلميذ طبقا لهذه النظريات ، علاوة على ذلك فـــلكي يتم تحليل كل نموذج فقد تم سؤال التلاميذ والحصول على إجابة لكل سؤال من الأسئلة التالية :

١ – ما الهدف من المعرفة والتعلم الذي نتعرف عليه في هذا النموذج ؟
وهل كان المعلم هادفا إلى تحقيق نوع معين من التفكير ؟
٢ – ما الأحداث المتسلسلة التي تحدث في أثناء عملية التعلم – ماذا يفعل المعلمون والتلاميذ أولا ، وثانيا ، وثالثا .... إلخ ؟
٣ – كيف يتابع المعلم الطالب ويستجيب لما يفعله ؟
٤ – مـــا الأدوار والعلاقـــات ؟ وبأي معدلات نشجع الطالب والمعلم من أجل زيادة فاعلية النموذج ؟
٥ ـــ ما المواد والأنظمة المؤيدة التي نحتاج إليها من أجل زيادة فاعلية النموذج ؟

وهكـــذا فـــإن مجال النماذج أشمل وأوسع من مجال الطرق التي استخدمت قديما وأحاطها الغموض إذ يمكننا – في مجال النماذج – التحدث وبدقة عما يمكن أن نفعله خلال التدريس (عند تدريس درس معين نعرف أى نموذج يمكن أن يستخدم ولماذا ؟ وما التأثيرات المتوقعة من ذلك ؟)

وخلاصـــة القول فإن نموذج التدريس عبارة عن نمط معين من التعليم متماسك ، شامل ، ومتعارف عليه ، كما أنه أداة للتفكير في التدريس داخل الفصل إذ يحوى مجموعة مـــن المفاهـــيم المرتـــبة بحرص لتوضيح ماذا يفعل المعلم والتلاميذ داخل الفصل ، وكيف يـــتفاعلون ، وكـــيف يستعملون المواد التعليمية ، وكيف تؤثر هذه الأنشطة على ما يتعلمه التلاميذ .

ويهـــدف كـــل نمـــوذج تدريسي إلى تحقيق نتيجتين أولاهما : تدريس المحتوى Content ، وثانـيتهما : تدريـــس نوع معين من التفكير Kind of Thinking وفيما يلي خصائص نماذج التدريس .

ثانياً : خصائص نماذج التدريس :

تستخدم معظم نماذج التدريس كاستعارات مبسطة لتقليل تعقد التفاعل الإنساني داخل الفصل الدراسي ، وتحاول النماذج الإجابة عن أربعة أسئلة تتمثل فيما يلي : ـــ

١ - ماذا تريد أن تعرف ؟ وهذا السؤال يوجهنا صوب سؤال آخر مؤداه هل من الواجب على المدرس شرح كل شيءفي الفصل أم شرح أشياء مبسطة ، أم يأخذ دور الموجه؟

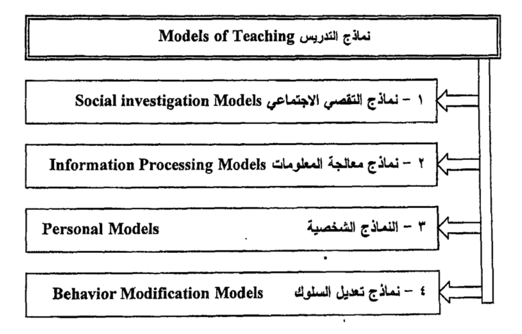
٢ - كيف تصف ما ترى ؟ هل من الواجب وصف الأشياء بطريقة عامة أم بطريقة خاصة أم بالتفصيل ؟

٣ - ما طريقة الملاحظة؟ أو كيف تتوالى عملية رصد التحركات التدريسية Frequency ؟

٤ - كم عدد المتغيرات التي يمكن استخدامها ؟ وقد تكون الإجابة على هذا السؤال صعبة فالعقل البشرى يكاد يستطيع أن يتعامل مع اثنى عشر متغيرا في نفس الوقت ، وعلى المدرس أن يستخدم عددا محددا من المتغيرات حتى يستطيع التلميذ إدراكها .

ثالثاً : أنواع نماذج التدريس :

لقد قسم " جويس وويل " (١٩٨٠) نماذج التدريس وفق أربعة محاور على نحو ما هو مبين بشكل رقم (٨ - ١)



شكل (٨ - ١) محاور تقسيم نماذج التدريس عند " جويس وويل "

وهــناك نمـــاذج فرعية منبثقة من كل محور من المحاور الأربعة السابقة يمكن الاستعانة بها في عملية التدريس وهذه النماذج موضحة بشكل رقم (٨ – ٢) .

النماذج الفرعية لفئات النماذج الأربعة

نماذج التقصي الاجتماعي	نماذج معالجة المعلومات	النماذج الشخصية	نماذج تعديل السلوك
نموذج البحث الجماعي	نموذج اكتساب المفهوم	نموذج التدريس غير المباشر	نموذج الاشتراط الإجرائي
النموذج القضائي	النموذج الاستقرائي	النموذج التركيبي	
نموذج الاستقصاء المجتمعي	نموذج التدريب الاستقصائي	نموذج التدريب الواعي	
نموذج الطريقة المعملية	نموذج الاستقصاء في العلوم البيولوجية	نموذج التقابل داخل الفصل	
	نموذج المنظم الاستهلالي		
	النموذج النمائي		

شكل رقم (٨ – ٢) النماذج الفرعية لفئات نماذج التدريس الأربعة

وســنحاول فيما يلي مناقشة المحاور الأربعة لنماذج التدريس وإعطاء فكرة مبسطة حول الــنماذج الفرعية لكل محور بحيث يتجلى فيها المنظر الرئيسي لهذا النموذج والأساس المنطقي الذي ينى عليه .

أولا : النماذج القائمة على مصادر اجتماعية : (نماذج التفاعل الإنساني)

Social investigation Models

تؤكــد هــذه النماذج على العلاقات الاجتماعية ، والعلاقة بين الإنسان والثقافة السائدة في مجتمعه ، والعلاقة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه ، فهي تعكس نظرة للطبيعة الإنسانية Human Nature التــي تعطــي أولوية للعلاقات الاجتماعية وخلق مجتمع أفضل . وتهدف هذه النماذج إلى تحســين قــدرة الفرد على أن يتفاعل ويرتبط بالآخرين وتحسين ممارسته للديمقراطية وزيادة قدرته على تطوير المجتمع.

ويجب أن نلاحظ أن العلاقات الاجتماعية ليست البعد الهام الوحيد بالنسبة للنماذج المنطلقة من التفاعلات الاجتماعية فهناك أبعاد أخرى هامة مثل :

١ – نمو العقل وتطوره ٢ – نمو الذات ٣ – تعلم المواد الأكاديمية

وعلـى الـرغم مـن اهتمام المنظرين بإيجاد نماذج لتحسين العلاقات الاجتماعية فإنه من النادر أن يوجد منظر أو مدرس يهتم بجانب واحد من جوانب نمو التلميذ ، فعلى سبيل المثال : هناك مـن المنظرين من أهتم بأسلوب التقصي الجماعي النامي من مواقف الصراع ولا يكتفي بهذا بل يقود تلاميذه إلى المصادر الأكاديمية للمواد العلمية وأيضا يهتم بقيمهم الشخصية وردود أفعالهم .

وتحتوي نماذج التقصي الاجتماعي على أربعة نماذج فرعية هي : –

١ – نموذج البحث الجماعي Group Investigation Model
٢ – النموذج القضائي The Jurisprudentially Model.
٣ – نموذج الاستقصاء المجتمعي Social Inquiry Model
٤ – نموذج الطريقة المعملية Laboratory Method Model

وسـوف نناقش النموذج الأول تفصيلا ثم نقدم مختصرا للنماذج الثلاثة التالية نوضح من خلاله كنية منظري هذه النماذج والمنطلق الفكري لبنائها .

١ – نموذج البحث الجماعي Group Investigation Model

وهو نموذج لحل المشكلة عن طريق جمع من التلاميذ ويتكون من الخطوات التالية : ـــ

١ – المرور بموقف مربك أو محير .

٢ – مناقشة التلاميذ لعمليات ردود الأفعال .

٣ – تصنيف التلاميذ للمشكلة .

٤ – قيام التلاميذ بعمل خطة ومناقشة الأدوار .

٥ – تنفيذ الخطة .

٦ – تحليل وتفسير البيانات المجمعة .

ومـن خـلال تنفيذ هذه الخطوات يسترشد المعلم بحركات المجموعة ويتصرف كمصدر للمعلومات ، ويكون الجو الاجتماعي جو تعاوني .

وعـند تطبـيق نموذج البحث الجماعي على تدريس الهندسة – مثلا – فإن مشكلة قياس الارتفاعـات لأشـياء مـثل المباني والأشجار – أي الأشياء التي يصعب قياسها – قد تكون محورا

للدراســة وذلــك بجعــل التلاميذ يخططون وينفذون استراتيجيات أصلية لحل المشكلة لها تأثير الحل العملي وكذلك الرياضي .

ويعتــبر كل من " جون ديوي " John Dewey ، " وهربرت ثيلين " Herbert Thelen المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج .

٢ – النموذج القضائي : The Jurisprudentially Model

يعتبر كل من " دونالد أوليفر " Donald Oliver ، " جيمس شيفر" James P . Shaver المــنظرين الرئيســيين لهــذا الــنموذج ، وقد صمم لتدريس التكييف القضائي المتعلق بتورط جنائي كأسلوب لمعالجة المعلومات ، وكأسلوب للتفكير حول حل القضايا المجتمعية .

٣ – النموذج الاستقصائي المجتمعي : Social Inquiry Model

يعتــبر كــل مــن " بنيامين كوكس " Benjamin Cox ، و " بارون ماسلس " Byron Massialas المــنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، وقد صمم للتركيز على حل المشكلات المجتمعية من خلال الاستقصاء الأكاديمي والاستدلال المنطقي .

٤ – نموذج الطريقة المعملية : Laboratory Method Model

يعتبر كل من معمل التدريب القومي الأمريكي ، و " ليلا ند . ب . براد فورد " Leland P Brad ford . المــنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، وقد صمم لتنمية المهارات الشخصية الجماعية والتي من خلالها يتم التركيز على تنمية الوعي الشخصي والمرونة الفكرية .

ثانيا : النماذج القائمة على معالجة (تجهيز) المعلومات : –

The Information Processing Models

تهتم هذه النماذج بأنظمة معالجة المعلومات ، ووصف قدرة البشر على معالجتها ، وتهدف إلى إنماء قدرة الطالب على معالجة المعلومات .

ونعني بمعالجة (تجهيز) المعلومات الآتي : –

- التعامل مع مثيرات البيئة.
- تنظيم المعلومات .
- الإحساس بالمشكلة .
- توليد المفاهيم والحلول للمشكلات ، وتوظيف الرموز اللفظية وغير اللفظية .

ويؤكـد المـنظرون في هذا المجال على كل من : حل المشكلات والإبداع أو الابتكارية وإنماء التفكير الخلاق داخل الأنظمة الأكاديمية .

ويجب أن نلاحظ أن التركيز في هذه النماذج ليس فقط على المعلومات كجانب أكاديمي بل تركـز أيضا على العلاقات الاجتماعية والذات . فالمدرس هنا يأخذ دور المحاضر Lecturer ودور الموجة وليس الملقن . وتحتوى هذه الفئة من النماذج على ستة نماذج فرعية هي :

١ – نموذج المنظمات الاستهلالية . Advanced Organizer Model.

٢ – نموذج اكتساب المفهوم Concept Attainment Model .

٣ – نموذج التفكير الاستقرائي An Inductive Model .

٤ – نموذج التدريب الاستقصائي Inquiry Training Model .

٥ – النموذج النمائي Developmental Model .

٦ – نموذج الاستقصاء في العلوم البيولوجية Biological Science Inquiry Model.

وسـوف نتناول النماذج الأربعة الأولى بالإيضاح ونقدم مختصرا للنموذجين الأخيرين (*) يركز على منظريهما وأساس بنائها .

١ – نموذج المنظمات الاستهلالية : Advanced Organizer Model.

يعـد "ديفـيد أوزوبل" David Ausubel المنظر الرئيسي لهذا النموذج ، وقد صمم هذا الـنموذج لـزيادة سـعة معالجـة المعلومات لإحداث تعلم ذي معنى Meaning Fully Learning وتسـهيل عملية معالجة المعلومات بربط بنيتها بالبنية المعرفية Cognitive Structure المتاحة لدى المـتعلم ، ويقصـد بالبنـية المعرفية تنظيم المعلومات بعقل المتعلم وتمكنه منها عند دراسة موضوع معيـن فـي زمـن محـدد . والمنظمات الاستهلالية عبارة عن مادة تمهيدية على مستوى عال من العمومـية والـتجريد والشـمول إذا ما قورنت بالمادة العلمية المطلوب تعلمها وتصمم بهدف تزويد المـتعلم ببنية معرفية تساعده على تمييز الأفكار الجديدة وربطها بما لديه من أفكار في بنيته المعرفية . ويوضـح هـذا النموذج أن التعلم يتم إذا ما اتصلت المعلومات الجديدة بالبناء المعرفي للمتعلم وأن

(*) يمكن للراغب في الاطلاع على هذين النموذجين الرجوع إلى المصادر التالية :

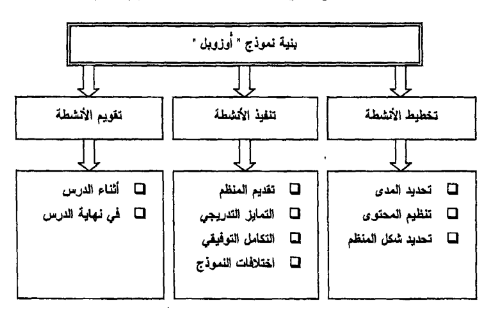
١ – كمـال زيتون (١٩٨٨) فعالية التدريس بالاستقصاء في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير الـناقد والاتجاهـات العلمـية لدى طلاب كلية التربية . رسالة دكتوراه . كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٢ – حسـن زيتون ، كمال زيتون (١٩٩٢) . البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي . منشأة المعارف الإسكندرية .

بعـض المعلومات يتم نسيانها نظرا لأنها غير متصلة بشكل جيد مع الفئات العامة المتضمنة في البناء المعرفـي للمـتعلم ، ويـتم تعلـم المعلومـات وفقـا لذلـك الـنموذج إذا توافـر شـرطان أساسيان : أولها : أن تكون هذه المعلومات منطقية أكثر منها عشوائية وثانيهما : أن تكون المعلومـات متصلة بالبناء المعرفي الخاص بالمتعلم بمعنى أن تكون لدى المتعلم الخلفية المناسبة عن هـذه المعلومـات . فـإذا صادفت المادة المتعلمة هذين الشرطين يحدث التعلم شريطة أن يكون لدى المتعلم الميل أو التوقعات لربط المادة الجديدة ببنائه المعرفي .

وهـناك نوعان للمنظمات : الأول المنظم الشارح Expository Organizer ويستخدم لـتعلم مـادة جديدة غير مألوفة لدى المتعلم ، والثاني المنظم المقارن Comparative Organizer ويسـتخدم لمساعدة المتعلم على إيجاد علاقة بين الأفكار الجديدة وما تحتويه من مفاهيم ومبادئ وبين ما لديه منها في بنيته المعرفية .

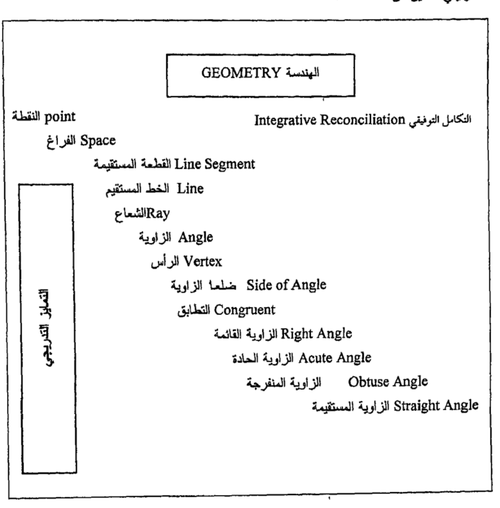
ومن الممكن بيان ملامح نموذج " أوزوبل " من خلال الشكل رقم (٨ – ٣)



شكل رقم (٨ –٣) يوضح نموذج " أوزوبل " التدريسي (٦ : ٢٧)

والمـنظمات الاستهلالية مفهوم مشتق من بنية المعرفة المصنفة جيداً ، مثل:الرياضيات ، والقواعـد ، وعلـم الاجـتماع ... وغيرها . وفى نموذج المنظمات الاستهلالية يقدم المعلم المفاهيم بطـريقة تدريجية واحدا تلو الآخر من خلال وسائل مختلفة مثل:المحاضرة أو الأفلام أو القراءات أو غيرها ، وبعد ذلك يبدأ التلميذ في تطبيق المنظم ويظهر بوضوح تمكن وسيطرة المفهوم ؛ فيمكن أن يعـرف المعلم الزاوية الحادة بأنها أي زاوية أقل من ٩٠ درجة وبعد ذلك يمكن أن يوضح من خلال أمـثلة " في الخطوة التالية " فيسأل التلميذ أن يرسم الزاوية المقصودة ، ومن خلال تدريبات يمكن أن يحدد درجة تمكن الطالب خطوة بخطوة قبل أن ينتقل منها إلى غيرها .

والفـــئة التالـــية من المفاهيم الهندسية توضح بصورة جلية فئتي التمايز التدريجي والتكامل التوفيقي كفئتين من المنظمات .



شكل رقم (٨ – ٤) يوضح التمايز التدريجي والتكامل التوفيقي كفئتين من فئات المنظمات

أما السؤال – لماذا يستخدم المعلم هذا النوع من النماذج ؟ – فإنه للإجابة عنها نقول :

إنـــه أولا : يبحث المعلم عن كيفية تقديم منظمات المفاهيم لبنية المعرفة وترقية استيعاب المعلومات – اســـتيعاب ذو معـــنى – وكلمـــة " ذو معنى " هنا تعنى بداخل محتوى الترتيب الهرمي للمعرفة وهذا النموذج أساس هام لمعرفة التلاميذ الأكاديمية.

٢ – نموذج اكتساب المفهوم : Concept Attainment Model

يعتـــبر " جيروم برونر Jerome Bruner " بمثابة المنظر الرئيسي لهذا النموذج ، ويهتم هـــذا النموذج بتصنيف المعلومات حتى يميز المتعلم بين الأشياء والأحداث والظواهر ذات الخصائص المشتركة ، مما يخفف من تعقيدات بيئة التعلم بمثيراتها المركبة والمتعددة ، ويمر تصنيف المعلومات

بعمليتــي تكوين المفهوم Concept Formation واكتسابه Concept Attainment مما يؤدى إلى تحديد عملية التفكير التي أتبعها المتعلم .

ويركز نموذج اكتساب المفهوم على التعليم بالاكتشاف ، ويتمتع بميزات أربع :

الأولى : ميول المتعلم وخبراته الثقافية المطلوبة لتشجيعه على التعليم .

الثانــية : شــكل وبنية المعرفة المقدمة للمتعلم وتتضمن صيغة التقديم ويرى برونر أن أي جزء من المعرفة يمكن شرحه للمتعلم إما :

(أ) - تمثيليا عن طريق الحركات .

(ب) - بصريا عن طريق الصور .

(ج) - رمزيا عن طريق الرموز

الثالــثة : تسلسل التعليم وغالبا ما يكون ذلك التسلسل من التمثيل عن طريق الحركات إلى التمثيل عن طــريق الصور ثم الرموز ويمكن الاستغناء عن التمثيل الأول والثاني إذا ما توافرت الخلفية المناسبة من الخبرة لدى المتعلم .

الــرابعة : شكل وخطوات التعزيز ، والتعزيز في ذلك النموذج يعمل كشكل من أشكال المعرفة وليس كعملية آلية لتسهيل تكوين الروابط أو العلاقات .

وهــذا الــنموذج على علاقة وثيقة بنموذج المنظمات الاستهلالية ويظهر الاختلاف في أنه بــدلا مــن أن يقــدم المعلم المفهوم ثم يبدأ في تطويره فإنه يقدم البيانات في صورة نموذج أو نماذج إيجابــية ويبحــث التلاميذ عن خواص لتصنيف المفهوم ولا يستخدم المتعلم أمثلة أو نماذج لا تحتوى على خواص للمفهوم .

فمثلا : ما المفهوم الذي يوضحه الشكل التالي ؟

السمات

الأمثلة السالبة

الأمثلة الموجبة

أكبر من ٩٠ درجة

أقل من ٩٠ درجة

شكل رقم (٨ – ٥) يوضح سمات المفهوم والأمثلة الموجبة والسالبة عليه

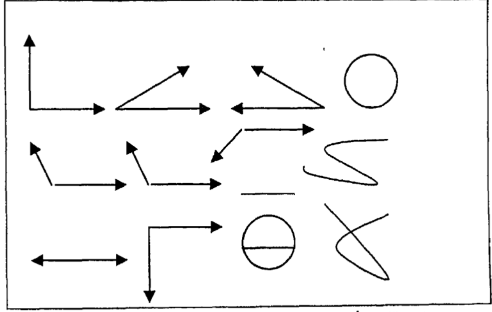
فمــن المتوقع وصول التلميذ للمفهوم " استقرائيا " ويصيغ عبارة مجردة تقول : أي زاوية أكبر من الزاوية القائمة وأقل من الزاوية المستقيمة هي : Salient Features .

إن نموذج اكتساب المفهوم لا يحتوى فقط على المفاهيم نفسها ، بل الوعي بكيفية بناء تلك المفاهيم من خلال الخواص ، والحساسية للأسباب المنطقية ، والنظرة العميقة لوجهات النظر المتغيرة . هــذه التعليمات والتأثيرات الطبيعية تتعلم من خلال الممارسة لنموذج اكتساب المفهوم فالتلميذ يعيد بناء المعرفة من خلال التعليم الموجه .

٣ – نموذج التفكير الاستقرائي : An Inductive Model

المنظر الرئيسي لهذا النموذج (هيلدا تابا) Helde Taba

بالنظر للرسومات التالية :



١ – ماذا ترى أمامك ؟

٢ – أي الأشكال تشترك مع بعضها البعض ؟ ولماذا ؟

٣ – ماذا نسميها؟ولماذا ؟

٤ – ماذا نلاحظ على أحد المجموعات ؟

٥ – ما التشابهات والفروق التي نلاحظها ؟

٦ – ما الذي يجعل هذه الأشكال مختلفة عن الهندسة ؟

٧ – ماذا تعتقد أن يحدث لو .... ؟

٨ – ما الدليل الذي ستستخدمه لكي تدعم تخميناتك ؟

٩ – ماذا يمكن أن نقول بوجه عام ؟

هــذا التسلســل فــي الأسئلة يقود الطالب إلى تصنيف منظم للزوايا الرئيسية ، وفى هذا الــنموذج يقــيم المعلــم تفكــير الطالب وهذا يعنى الانتباه إلى المنطقية والحساسية للغة وإدراك بناء المعــرفة وتكويــن المفهوم ، فالتلاميذ يعملون على شكل جماعات متعاونة من أجل تكوين أفكار عن الأشــكال فالتفكــير الاســتقرائي مســئول عن مقدرة التلاميذ على توليد المعرفة كما لو أنهم علماء مسئولون عن تقديم نظرتهم إلى الشكل والموضوع كحقائق .

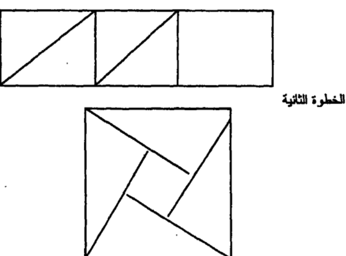
٤ – نموذج التدريب الاستقصائي Inquiry Training

يعتــبر " ريتشارد سشمان " Richard Suchman بمثابة المنظر الرئيسي لهذا النموذج . ويهــدف نموذج التدريب الاستقصائي إلى مساعدة المتعلم على تنمية المهارات العقلية اللازمة لتوجيه الأسئلة والبحث عن الإجابات النابعة من حب الاستطلاع .

المشكلة : " اصنع مربعين وأربعة مثلثات متساوية من مستطيل ٥ بوصة "

فــي طــريقة الاستقصاء من المتوقع أن يضع التلاميذ معرفتهم ومعلوماتهم موضع تطبيق مــن أجل حل المشكلة ، وفى هذه العملية هناك معلومات زائدة تكتسب عن كل من : المادة المتعلمة (الرياضــيات مــثلا) والعمليات (عمليات التدريب الاستقصائي) ولحل المشكلة يحتاج التلاميذ إلى تكويــن حل يتكون من مفاهيم الهندسة : وهى عملية تنويع الحقائق المتصلة بالموضوع والخصائص والظــروف والأحداث ثم افتراض تكوين للفراغ الموجود ، وكذلك الشكل والحجم ، مثلا : التلميذ من الممكن أن يفكر في الحل التالي :

الخطوة الأولى :



الخطوة الثانية

وبعـد أن يـتعرف التلاميذ على المشكلة يتم تشجيعهم على البحث والاستقصاء معا عن مجموعة حلول المشكلة المطروحة بينما يجيب المعلم " بنعم " أو " لا " على أنواع من الأسئلة تبحث عن الإيضاح وتشجع على التحقق والافتراض وشرح السلوك وترشد القوى المحركة للمجموعة.

والتمكن من المعرفة ليس هو الهدف - هنا - من التعلم ، بل كما هو واضح هو اختيار التلاميذ لمعرفته بالإضافة إلى ذلك فهو يتعلم استراتيجيات الاستقصاء عن طريق مشاهدتهم طرق بحثهم واستقصائهم ، وهذا يحدث عقب تغلب التلاميذ ومعلمهم على المشكلة وحلها بعد عملية العمل الجماعي التعاوني ، وهناك استقلالية في التعلم الاستقصائي فهو يمد المتعلم بالخبرة التي تعده لاستخدام المعرفة في مواقف أكثر حيوية وتتعلق بالحياة الواقعية .

٥ - النموذج النمائي : developmental Model

يعتبر كل من " جان بياجيه " Jean Piaget ، و " ارفنج سيجل " Irving Sigel ، و " ادمون سولفان Edmund Sullivan بمثابة المنظرين لهذا النموذج ، والذي صمم لزيادة النمو العقلي وبخاصة الاستدلال المنطقي ولكنه يمكن تطبيقه على النمو الخلقي والنمو الاجتماعي على السواء .

والتعلم - طبقا لهذا النموذج - ، يتضمن أكثر من مجرد التدريس للمتعلم ليقوم باستجابة معينه في الوقت المناسب وفى المكان المناسب فهو يتضمن تعلم استراتيجيات حل المشكلات وأساليب الاكتشاف واستراتيجيات التعلم .

وكذلك فإن التعلم يتضمن مبادئ التدريس والمجردات عن طريق قيام المتعلم بإعادة بنائها في مواضع تعليمية مصممة بعناية وتتضمن تجارب ومشكلات ، والتدريس يتطلب من المتعلم أن يكون نشطا ذهنيا في تحويل الأشياء عن طريق ربطها بالبناء والتخطيط المعرفي ، فاكتساب المعرفة يتكون من الأشياء التي تم إعادة اكتشافها والمتضمنة في عملية التفاعل وليس في تعلم الأشياء والأحداث نفسها.

ويهتم النموذج البنائي بأنواع التفكير التي يتميز بها الأفراد ، والتغيرات التي تطرأ عليهم في المراحل العمرية المختلفة ، ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل : الأولى : يواجه فيها المتعلم بمهام تتفق مع تفكيره المنطقي أو بمواقف مألوفة لديه تساعد على التفكير وتتناسب مع المرحلة العمرية التي يمر بها .

والثانية : هي مرحلة الاستقصاء وفيها توجه أسئلة تحث المتعلم على الاستجابة وتعديلها باستخدام الأسئلة المتتابعة أو بتقديم مبررات تساعد على الاستدلال على الإجابة الصحيحة .

والثالثة : ينتقل المتعلم فيها إلى عملية الاستدلال Reasoning وذلك بأدائه لمهام تتشابه مع تلك التي تعرف عليها في الخطوتين السابقتين فتعرض المشكلة ويحث المتعلم على الاستدلال وإصدار الأحكام .

٦ – نموذج استقصاء العلوم البيولوجية :

Biological Science Inquiry Model

يعتبر كل من " جوزيف شواب Joseph J.Schwab " و " برونر " المنظرين الرئيسين لهذا النموذج ، والذي صمم لتدريس نظام البحث في المجال المعرفي discipline ، ولكن يتوقع في مجالات معرفية أخرى غير العلوم البيولوجية أن يكون ذا جدوى مثل طرق البحث السسيولوجي إذ يمكنه زيادة الفهم الاجتماعي والإسهام في حل المشكلات الاجتماعية ويعتمد نموذج استقصاء العلوم البيولوجية على مشاركة المتعلم مع مساعدته على تحديد المشكلة وتصميم طريقة حلها كما يعتمد هذا النموذج على سرد الأفكار التي تحدد مجال المشكلة أو شرح عنها ، واستخدام عبارات كثيرة تعبر عن طبيعة التجارب في العلوم ،وتنظيم المهام المعملية التي تساعد المتعلم على تحديد المشكلة وإعداد المعلمين المهرة في مجال الاستقصاء وتحديد المشكلة البحثية والتركيز على عمليات البحث في المجال البيولوجي .

ثالثا : النماذج القائمة على المصادر الشخصية: Personal Sources Models

تهتم هذه النماذج بنمو الشخصية وتكوين الذات ، فهي تركز على الفرد على أساس أنه مصدر للأفكار التربوية Educational Ideas وتؤكد على الناحية النفسية والعاطفية للفرد وكيفية تكيفه مع نفسه وتنظيمه الداخلي لذاته على أساس أنه يؤثر على علاقاته الاجتماعية في البيئة ، أي يؤكد البعض على علاقاته بالآخرين أو فكرته عن ذاته ، ويؤكد آخرون على الاثنين معا ، ومن المهم أن نلاحظ أن النماذج القائمة على تطور الذات تهتم أيضا بتدريس العلاقات الاجتماعية والقدرة على معالجة المعلومات ، فتركيز الغايات والوسائل التربوية قائم على الذات حتى يستطيع الفرد بناء علاقة منتجة مع بيئته وأن ينظر لنفسه على أنه شخص قادر .

<u>وتحتوي هذه الفئة من النماذج على أربعة نماذج فرعية هي :</u>

١ – نموذج التدريس غير المباشر Non - Directive Teaching Model .

٢ – النموذج التركيبي Synthetic Model .

٣ – نموذج التدريب الإدراكي Awareness Training Model

٤ – نموذج التقابل داخل الفصل Classroom Meeting Model

وسوف نتناول النماذج الثلاثة الأولى تفصيلا ونعرض للنموذج الرابع باختصار .

١ – نموذج التدريس غير المباشر . Non - Directive Teaching Model

ويعتبر " كارل روجرز Carl Rogers " المنظر الرئيسي لهذا النموذج ، والتعليم هنا عبارة عن خبرة شخصية فالفرد يمارس التخطيط ويتحمل المسئولية والمعلم يقيم وجهة نظره في إكساب الفرد المسئولية عن التعليم . والمهارة لتخطيط وتنمية تلك الخطط ليست بالأمر الهين ولكن إذا أردنا أن نجعل من التلاميذ أشخاصا مستقلين فالتعليم غير المباشر يبنى العلاقات بين الأفراد والتي تسهل من عملية إنتاجية الفرد . والمعلم يستخدم معرفته ومهاراته من أجل التيسير على المتعلم فمن الضروري أن يشارك التلميذ فضوله وجنونه ومن الأفضل أن نكون حازمين في مساندته فهو تنقصه الخبرة في معرفة كيف يتحرك للأمام ولكن هذا يتم بالتشجيع والخبرة والشعور بالتقدم .

وهكذا يصبح بناء المتعلم أسهل وأكثر إنتاجية وإلا لماذا يستخدم المعلم هذا النموذج ؟

هناك بعض الأسباب المقنعة : فالتلاميذ يتعلمون كيف يتحملون المسئولية في داخل الحياة المدرسية ليس باستبعاد المعلم وباقي التلاميذ ولكن عن طريق المشاركة فيما يحدث أو الإحساس بأن ما يحدث هو من عمل الفرد فهو يخص التلميذ ، فالتطور الشخصي هدف حقيقي فالتلاميذ يصبحون على دراية بإحساسهم وأفكارهم عن أنفسهم وعن الآخرين ومطلوب منهم أن يتعاملوا معهم . وأخيرا فالتلاميذ يتعلمون أن يخططوا وينظموا وينفذوا ثم يقيموا ما تعلموه ، وخلاصة هذا النموذج أنه يركز على التعلم الذاتي الذي يتم من خلاله النمو الشخصي في أبعاده الممثلة في فهم الذات Self - Understanding ، واكتشاف الذات Self - discovery ، ومفهوم الذات Self - concept .

٢ – النموذج التركيبي : Synthetic Model

ويعتبر " وليم جوردون William Gordon " المنظر الرئيسي لهذا النموذج . وقد انبثق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات عن الإبداع والتمثيل ، والإبداع : يعنى رؤية الروابط بين الغريب والمألوف واستكشاف مواقف جديدة لمشكلات قديمة ، كما يعنى ممارسة حالات نفسية مثل الاقتراب ، والتداخل ، والاستقلال ، والتأمل ، والاختلاف .

ونحن نكتسب هذه الحالات النفسية من خلال التمثيل والتناظر والذي بدوره يقود الاكتساب المتحقق تجاه التمكن من المادة الجديدة الصعبة والنقاط الجديدة من أجل إعادة النظر في المشكلات وكل من الوسائل والغايات تتأثر بهذه الفروض ، وفي أثناء عملية تحويل الغريب إلى مألوف يقدم المعلم المادة أو المحتوى الجديد من خلال محاضرة أو فيلم وبدون تعليق يبحث المعلم في تناظر مناسب ويطلب من التلاميذ أن يصفوه . إن وصف وتمثيل التناظر خاص بالخطوة الرابعة والخامسة .. بعد ذلك يتم تنظيم المتشابهات والمتناقضات في قوائم (المتشابهات والمتناقضات بين التناظر والمادة الجديدة) أخيرا يعود التلاميذ إلى المادة الأصلية لاختبارها ومراجعتها ومناقشة التفاصيل التي يمكن أن تكون قد حذفت من النشاط السابق خلال التفكير التناظري .

مثال ... الخطوة الأولى : المعلم يقدم دراسة على شكل هندسي .

- الخطوة الثانية : التلاميذ يختارون تناظر وليكن الشجرة .
- الخطوة الثالثة : يصف التلاميذ الشجرة بالتفصيل .
- الخطوة الرابعة : يحلل التلاميذ أجزاء الشجرة .
- الخطـوة الخامسـة : يشرح التلاميذ التشابهات بين الشجرة والشكل الهندسي مثلا : الزاوية بين الفرع وجذع الشجرة .
- الخطـوة السادسة : يوضح التلاميذ الاختلافات : مثلا أن الأغصان المقلوبة لا تمثل خطوطا مستقيمة .
- الخطوة السابعة : ما الجوانب التي يتم تغطيتها في مناقشة التشابهات والاختلافات ؟

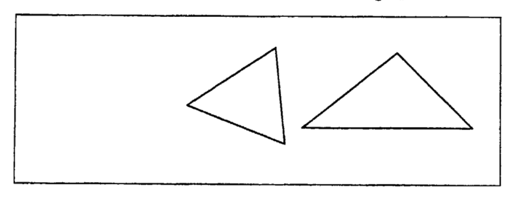
في هذا النموذج نحن نستقرئ التفكير الخلاق والتمكن من تعليم المحتوى ومن خلال التعلم بهـذا الـنموذج نحقق التمكن من المادة الدراسية والتفكير التناظري واندماج الشخصية وكذلك المتعة والإنتاج الجماعي .

٣ - نموذج التدريب الإدراكي Awareness Training Model

ويعتـبر كـل مـن " وليم شتز " William Schutz ، و " فرتز بيرلز " Fritz Perls المـنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، ذلك الذي يركز على اكتشاف الشخص لذاته والوعي بالذات ويتم التركيز فيه بصفة أساسية على تنمية الوعي الداخلي للفرد، وفهم الشخص لذاته .

إن النماذج السابقة التي طورت من نظرية معالجة المعلومات تمثل مدلخل تقليدية للتدريس ، بينما معرفة الفراغ والنقاط في هذا الفراغ يمكن أن تكون خبرة فردية أيضا . إن التدريب الإدراكي يحاول أن يربط الخبرة الفردية بخبرة الآخرين .

فمـثلا فـي الحالـة التالية - درس في الهندسة - يتخيل التلاميذ ما يمكن أن يكونوه من أشكال هندسية تكافئ قطع خطية ومثلثات إذا ما أعطوا حبلا .



وبعـد أن تـتكون لدى التلاميذ خبرة بالأشكال الهندسية يتم تشجيعهم على مناقشة أفكارهم ومشـاعرهم أو نعطـيهم الشـكل في محيط اجتماعي للحجرة الدراسية . والمدرس يقيم عالم الطالب وقدراتـه فـي التعبير عن نفسه ، فالوعي غالبا ما يكون بمثابة النمط الأول من التعرف knowing وهو أيضا قدرة فردية خاصة تميز نضوج الفرد .

٤ – نموذج التقابل داخل الفصل : Classroom Meeting Model

ويعتـبر " وليم جليسر " William Glasser المنظر الرئيسي لهذا النموذج والذي يركز على تنمية فهم الذات والمسئولية الشخصية .

رابعا : نماذج تعديل السلوك : Behavior Modification Models

نمـت هذه النماذج من مجموعة المحاولات الهادفة لخلق أنظمة ذات كفاءة لتحسين أنشطة الـتعلم Learning activities وتشـكيل السلوك باستخدام أساليب التعزيز، ومن المنظرين في هذا المجـال " سـكينر " B . F . Skinner ومـن نماذجه المشهورة : الاشتراط الإجرائي وتسمى هذه الـنماذج بـنماذج تعديـل السلوك لأنها تهتم بتغير السلوك الخارجي للطالب أكثر من تركيزها على السـلوك الكامـن الداخلي غير المرئي، وهذا الاشتراط الإجرائي طبق على نوعيات ذات مدى واسع للأهـداف الـتربوية ابتداء من التدريب العسكري إلى السلوك بين الأفراد بل امتد إلى أهداف العلاج النفسي .

لهذا أدت إمكانية تطبيق الاشتراط الإجرائي العامة إلى استخدامه في كثير من المجالات .

رابعاً: تطبيقات عملية على نماذج التدريس

تدريب (١)

من خلال قراءتك لموضوع نماذج التدريس ، استخلص مفهوما واضحا لنموذج التدريس ، مبرزا أهمية النموذج لك كمعلم في الفصل الدراسي .

تدريب (٢)

إن نمـــوذج البحـــث الجماعـــي من النماذج الهادفة في التدريس ، وضح من خلال دورك كمعلم كيفية تطبيق هذا النموذج داخل البيئة المدرسية عن طريق مثال.

مراجع الفصل الثامن

أولاً : المراجع العربية :

١- عـبد الحمـيد أحمـد المغربي (١٩٩٥) . أثر الاستقلالية في التعلم بمساعدة الكمبيوتر على تحصـيل الطلاب الفوري و المرجأ في وحدة الميكانيكا واتجاهاتهم نحوها . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الأزهـر ، ص ص ٤١ - ٥٠ .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

2- Ausubel , D . P . (1967) . Learning Theory and Classroom practice . Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education, Bulletin No. 1

3- Bradford , L . P . , Gibb , J . R . & Benne , k . D. T . (1964) . Group Theory and laboratory Method . New York : John Wiley .

4- Brown , G . (1971) . Human Teaching for Human Learning .New York : Viking Press .

5- Bruner , J . , Goodnow , J . J . & Austin , G . A . (1957) . A study of Thinking . New York : Science Education , Inc .

6- Eggen , P . D . et . al . (1979) . Strategies for Teachers (Information Processing Models in the Classroom) .Prentice Hall , Inc . Englewood Cliffs , P . 270 .

7- Glasser , W . (1969) . Schools without failure . New York : Harper and Row .

8- Gordon , W . J . (1970) . The Metaphorical way of Learning and knowledge . Cambridge , MA : Synectics Educational press .

9- Joyce , B . R . & Weil , M . (1980) . Models of Teaching . Englewood cliffs , NJ : prentice - Hall .

10- Massialas , B . & Cox , B . (1966).Inquiry in social Studies .New York: McGraw - Hill .

11- Oliver , D . & Shaver , J . P . (1966) . Teaching public Issues in High School . Boston : Houghton Mifflin .

12- Rogers , C . R . (1969) . Freedom To Learn . Columbus , Ohio : Charles E . Merrill .

13- Schwab , J . J . (1965) . Biological Science Curriculum Study , Supervisor . Biology Teachers' Handbook . New York : John Wiley .

14- Sigel , I . E . (1969) ." The Piagetian System and The World of Education . " In El-kind , D . & Flavell , J . (eds.) , Studies in Cognitive Development , New York : Oxford University press .

15- Suchman , J . R . (1966) .Inquiry Development Program : Developing Inquiry . Chicago : Science Research Associates .

16- Taba , H . (1967) . Teacher's Handbook for Elementary Social studies . Reading , MA : Addison - Wesley .

17- Taber , J . , Glaser , R . & Halmuth , H . S . (1965). Learning and programmed Instruction . Reading MA : Addison - Wesley .

18- Thelen , H . (1954) . Dynamics of Groups at Work . Chicago : University of Chicago press .

الفصل التاسع

تحديد استراتيجيات التدريس

١ - استراتيجية التدريس وطريقة التدريس بين الاحتواء والاشتمال .

٢- مفهوم الاستراتيجية .

٣ - مفهوم استراتيجية التدريس .

٤ - مكونات استراتيجية التدريس .

- استراتيجية الاستقصاء .
- استراتيجية الاكتشاف .
- استراتيجية حل المشاكل .
- استراتيجية التعليم الفردي .
- استراتيجة تدريس القضايا الجدلية .

٥ - معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة .

٦ - تطبيقات عملية على استراتيجيات التدريس .

أهـداف الفصل التاسع (تحديد استراتيجيات التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

١- تحديد الفرق بين استراتيجية التدريس وطريقة التدريس .

٢- التعرف على مفهوم استراتيجية التدريس .

٣- تحليل المكونات الرئيسية لإستراتيجية التدريس .

٤- تحديد المقصود باستراتيجية التدريس الاستقصائي وإمكانات ممارستها .

٥- تحديد المقصود باستراتيجية التدريس الاكتشافي وإمكانات ممارستها .

٦- تحديد المقصود باستراتيجية حل المشكلة وإمكانات ممارستها .

٧- التعرف على مدلول التعليم الفردي وأهم استراتيجياته .

٨- تحديد المقصود باستراتيجية تدريس القضايا الجدلية وإمكانات ممارستها .

٩- التعرف على معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة .

الفصل التاسع

تحديد استراتيجيات التدريس

مقدمة :

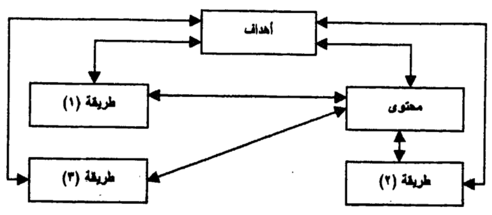
في إطار التطورات المتلاحقة والمتنوعة التي طالت ميدان التربية بعامة ، ومجال التدريس بخاصة ، ظهر كثير من التربويين الذين رغبوا في تجاوز التربية التقليدية وما أفرزته من استراتيجيات اقتضتها مجموعة المعطيات والشروط التي رافقتها ، وأدت إليها ، وأعطتها معقوليتها في حينه ، وقد رأى هؤلاء المنظرون أنه بتغير الظروف السابقة ونتيجة التقدم في جميع مجالات الحياة ومنها مجال العلوم المختلفة ، أصبح لزاماً عليهم أن يطوروا استراتيجيات جديدة للتدريس ، تكون قادرة على تكون جيل جديد لمواجهة المستقبل والتلاؤم مع ما يستجد من تطورات تجرى بسرعة مذهلة ، فتتطلب ممن يعايشها المرونة والانفتاح ، والقدرة على تجديد المعارف وتحصيل المعلومات ، وحل المشكلات ، وابتكار الجديد في سلسلة من الاختراعات والإبداعات التي تسهم في تشكيل الإنسان لمحيطة ، ورسمه لمستقبله ، بدلاً من مجرد الخضوع والإذعان للظروف الراهنة والطارئة .

وقد استفاد هؤلاء التربويون مما أتت به الدراسات عن التعلم بعامة ونظريات التعليم بخاصة ، فقدموا عدداً من استراتيجيات التدريس التي يحتاج إليها المعلم بصورة واضحة المعالم والإجراءات وبشكل يسمح له بالعدول عما ألفه واقتنع به ، وسوف نقدم عرضاً لتلك الاستراتيجيات في هذا الفصل .

١ – استراتيجية التدريس وطريقة التدريس بين الاحتواء والشمول :

يبدو أن بعض المشتغلين في مجال المناهج التدريس يقعون في خلط فهم التفريق بين استراتيجية التدريس وطريقته . ولتبيين ذلك الفرق ننبه إلى أن استراتيجية التدريس أعم وأشمل من طريقة التدريس ؛ حيث إن الاستراتيجية تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها من الاستراتيجية ، أما الطريقة فإنها تُختار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد .

وفيما يلي رسم توضيحي يبين محتويات استراتيجية التدريس



شكل رقم (٩-١) احتواء استراتيجية التدريس لعدة طرق تدريس .

واضح أن طريقة التدريس عبارة عن جملة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوي المادة الدراسية للمتعلم ، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة تعلم المادة وتعليمها ، وتبدو آثارها على ما يتعلمه الطلاب .

أما استراتيجية التدريس فهي مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم (العرض – التنسيق – الاستقصاء – التدريب – النقاش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقاً .

كما يمكن أن نفهمها بأنها الخطة العامة للتدريس بحيث تتناول الاستراتيجية كل مكونات الموقف التدريس من أهداف وطرق ووسائل ومعينات تدريس وتقويم لنتائج التعلم ، فهي تشمل كل تلك الإجراءات ، ومن هنا فإن طريقة التدريس ليست سوى مكون من هذه المكونات .

وعلى سبيل المثال ، فإن المعلم إذا أراد تدريس موضوع عن تاريخ اليابان فلابد من أن يقوم بتحديد الأهداف المرجو تحقيقها ، ثم يتناول أهم الإجراءات والخطوات والأنشطة المتبعة سواء من جانبه ، أم من جانب التلميذ لتحقيق الأهداف، فقد يبدأ بعرض محاضرة عن تاريخ اليابان ؛ ويتبعها بعد ذلك بفيلم تسجيلي يمثل تاريخ اليابان ، ثم يبدأ بعد ذلك في مناقشة تلاميذه حول ما تتضمنه مادة الفيلم محاولا إيجاد علاقة بين ما يحويه الكتاب المدرسي من أفكار ، وبين ما ناقشه الفيلم من أحداث ثم يوجه تلاميذه بعد ذلك إلى تكليفات معينة إزاء هذا الدرس لتقويم تعلم تلاميذه .

وهكذا نجد في المثال السابق أن المعلم قد تتبع مجموعة من الخطوات والإجراءات منذ بداية دخوله الحصة ، كما استخدم طرقاً لتساعده على تعليم المحتوى التعليمي .

<u>أي أن استراتيجية التدريس تحتوي على مكونين أساسيين هما الطريقة Methodology والإجراء Procedure اللذان يشكلانمعاً خطة كلية لتدريس درس معين أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي .</u>

٢ - مفهوم الاستراتيجية :

حيـنما نلقي الضوء على مفهوم مثل الاستراتيجية يجب أن نعرض لأصله اللغوي ، وكلمة استراتيجية : كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجوس وتعني : فن القيادة ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة " المغلقة " التي يمارسها كبار القادة/ واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية ، وارتبط مفهومها بتطور الحروب ، كما تباين تعريفها من قائد لآخر ، وبهذا الخصوص فإنه لابـد مـن التأكـيد على ديناميكية الاستراتيجية ، حيث إنه لا يقيدها تعريف واحد جـامع. وقـد بدأ استخدام الاستراتيجية في الميادين العسكرية إلا أن مدلولها كان يخـتلف مـن قائد إلى آخر ومن بلد لآخر مع اختلاف معانيها ، هذا من كونها فن اسـتخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب إلا أنها تتفق جميعاً في :-

(١) اختبار الأهداف وتحديدها .
(٢) اختبار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها .
(٣) وضع الخطط التنفيذية .
(٤) تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك .

ولـم يعد لاستخدام الاستراتيجية قصور على الميادين العسكرية وحدها وإنما امتد ليكون قاسما مشتركاً بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة .

٣ - استراتيجية التدريس :

هـي خطة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية فهي تضع الطرق والتقنيات (أو الإجراءات) التي من المؤكد أن المتعلم يفعلها في الواقع ليصل للهدف . (٢٤ : ١٧٤)

وقد ذكر ممدوح سليمان (١٩٨٨) ، أن استراتيجية التدريس عبارة عن مجموعة تحركات المعلـم داخـل الفصل والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسـبقاً ، وتتضـمن أيضاً أبعاداً مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات للتلاميذ وطريقة التقويم ، ونوع الأسئلة المستخدمة وهكذا ، فهي الخطة العامة للتدريس . (١٩ : ١٣٠)

ومفـاد هـذا الـتعريف أن المعلم رغم أنه يسير وفقاً لأسلوبه الخاص في التدريس لتنفيذ طريقة التدريس المرغوب اتباعها ، إلا أنه يتبع استراتيجية محددة الخطوات يسير وفقها لتنفيذ أهداف الدرس .

وهـذا يتفق مع تعريف الاستراتيجية بأنها فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بأحسن طريقة ممكنة لتحقيق الأهداف المرجوة .

وهكـذا يمكن القول بأن استراتيجية التدريس عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً ، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها ، وبأقصى فعالية ممكنة .

٤ – مكونات استراتيجيات التدريس وأهم أنواعها

يحدد البعض مكونات أستراتيجيات التدريس بشكل عام على أنها (١٩ : ١٣٠)

١- الأهداف التدريسية .
٢- التحركات التي يقوم بها المعلم ، وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه .
٣- الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف .
٤- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة .
٥- استجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

والبعض يري أن المكون الثاني وهو التحركات هو أهم مكونات الإستراتيجية ، لدرجة أن البعض يميز الاستراتيجية عن غيرها بأنها مجموعة من التحركات التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهدافه التدريسية .

ولقـد أهـتم عـدد كبير من الباحثين بدراسة جدوى عدة استراتيجيات عند تقديم المعلمين للمـادة الدراسـية . ولكـن دائما ما كان يتطرق إلى الأذهان سؤال هو أي هذه الاستراتيجيات يكون تطبيقه أفضل في مواقف الفصل الدراسي ؟. (٢٥ : ١١٩)

والآن نـتحدث عن بعض الاستراتيجيات التدريسية التي أولتها الأدبيات التربوية أهمية ، والاسـتراتيجيات التـي سـنتحدث عـنها وإن كانت غير شاملة ، إلا أنها قد تلقي الضوء على أكثر الاسـتراتيجيات التدريسية شيوعاً ، مع ملاحظة التفاوت بين تلك الاستراتيجيات في قابليتها للتعميم أو جدواها في إحداث التعلم . وهذه الاستراتيجيات هي :

١ – استراتيجية التدريس الاستقصائي .

٢ – استراتيجية التدريس الاكتشاف .

٣ – استراتيجية تدريس حل المشكلة .

٤ – استراتيجيات التدريس الفردي .

٥ – استراتيجيات التدريس القضايا الجدلية .

أولاً : استراتيجية الاستقصاء

مفهوم الاستقصاء :

" الاستقصــاء مشتق عن كلمة (قَصَىَ) ، وهي بمعنى بعد (والقصوى أو القصيا) ، الغاية البعــيدة ، يقول تعالي ﴿ إذا أنتم بالعدوة القصوى﴾ [سورة الأنفال ، آية : ٤٢] أي البعيدة ، والمسجد الأقصــى ؛ أي الأبعــد ، ويقال لمن أبعد في ظنه أو تأوله : رميت المَرمَى القصيّ ، (واستقصي في المسألة أو تقصى) أي بلغ قصواها، بمعنى غايتها (وكذا تقصيت الأمر أو إستقصيته) " (٦) .

وتُعــرب (تــترجم) كلمة (Inquiry) إلى العديد من المرادفات ، فتأتي بمعنى استعلم ، تحــرى ، تقصى ، بحث ، سأل عن ، استعلم عن . (٩ : ٤١٩) ومقصدنا عند تناول تلك الاستراتيجية الاستقصـــاء ، وقــد ورد في القرآن الكريم قولــه تعالــــى : ﴿ وقالت لأخته قصيه فبصرت به عن جنــب وهــم لا يشعرون﴾ [القصص، آية :١١] والقص هو تتبع الأثر ، ويقصد بالاستقصاء : فحص مجموعــة مــن الظواهــر بطــريقة منهجية بغرض شرحها أو فهمها أو فحص موقف غير واضح لاكتشــاف الظواهــر التي ينطوي عليها (١١ : ٢٢٧) وأشار القرآن الكريم إلى العديد من الآيات التي تتضــمن حواراً استقصائياً ، فعلي سبيل المثال يتضح ذلك من حوار سيدنا إبراهيم عليه السلام لقومه ليحــثهم علــى البحــث عــن الحقيقة بأنفسهم ، قال تعالي :﴿ فجعلهم جُذَذًا إلا كبيراً لهم لعلهم إليه يــرجعون ، قــالوا من فعل هذا بآلهتنا إنه لمن الظالمين ، قالوا سمعنا فتى يذكرهم يقال له إبراهيم ، قــالوا فأتوا به على أعين الناس لعلهم يشهدون ، قالوا ءَأنت فعلت هذا بآلهتنا يا إبراهيم ، قال بل فعله كبــيرهم هــذا فاسألوهم إن كانوا ينطقون ، فرجعوا إلى أنفسهم فقالوا إنكم أنتم الظالمون ، ثم نكسوا علــى رؤوســهم لقــد علمــت ما هؤلاء ينطقون ، قال أفتعبدون من دون اللــه مالا ينفعكم شيئا ولا يضركم، أفٍ لكم ولما تعبدون من دون اللــه أفلا تعقلون﴾ [الأنبياء ، الآيات ٥٨ –٦٧] .

كمــا ورد استخدام هذا الأسلوب في العديد من الأحاديث النبوية الشريفة(٢٠) فقد روي أن رجلا أتي النبي صلي اللــه عليه وسلم فقال [يا رسول اللــه : ولد لي غلام أسود .

فقال عليه السلام : " هل لك من إبل ؟ " . فقال : نعم

فقال عليه السلام : " ما ألوانها ؟ " . فقال : حمر .

فقال عليه السلام : " هل فيها من أورق ؟ " . فقال : نعم

فقال عليه السلام : " فأنــي ذلك ؟" " . فقال : لعله نزعة عرق .

فقال عليه السلام : " فلعل ابنك هذا نزعة عرق ". (٢ : ١٧١)

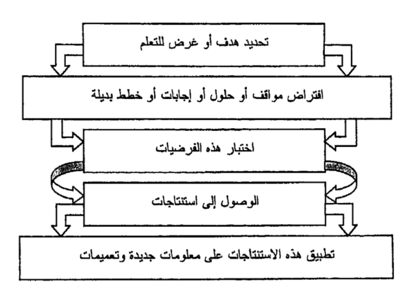
أي أن الاستقصــاء يعنى تطوير المهارات المعرفية للبحث ومعالجة وتجهيز المعلومات ، واكتساب مفاهيم المنطق والسببية التي تجعل المعلم أهلا للاستقصاء والمستقل والمنتج .

الفرق بين الاستقصاء والتدريس الاستقصائي :

الاستقصـــاء والـــتدريس الاستقصـــائي ليسا متماثلين فالاستقصاء هو طريقة للتعلم . أما التدريس الاستقصائي فيقوم على استخدام الاستقصاء في التدريس . وبعبارات بسيطة ينصب التدريس الاستقصائي على إيجاد وإجراء خبرات تعلم تتطلب من الطلاب أن يسيروا عبر نفس العمليات ، وأن يطـــوروا أو يســـتخدموا نفس المعرفة والاتجاهات . التي كانوا سوف يستخدمونها إذا ما قاموا بعملية استقصاء عقلية ومستقلة (٥ : ١٠٥ - ١٠٧) .

* استراتيجية التدريس الاستقصائي :

تعـــتمد اســـتراتيجية التدريس الاستقصائي الفعالة بصورة مباشرة على الاستقصاء نفسه . ومـــثل هذه الاستراتيجية تمثل خطة لما يدور في ذهن المتعلم أكثر من كونها قائمة بالأنشطة التعليمية التـــي يقـــوم بهـــا . وهناك دون شك عدد من الطرق لوصف هذه الاستراتيجية ، ولكن يمكن تخطيط عناصرها الرئيسية كما في الشكل رقم (٩ – ٢)



شكل رقم (٩ – ٢) يوضح تخطيط عناصر استراتيجية التدريس الاستقصائي

سلوكيات المعلم عند القيام بالتدريس بالاستقصاء .

إن اســـتخدام اســـتراتيجية الـــتدريس الاستقصـــائي تفـــرض على المعلم الالتزام ببعض السلوكيات التدريسية منها ما يلي : (١ : ١١١) .

(١) إعداد سلسلة من الأفكار والبدائل المتوقع أن يثيرها الطلاب حول موضوع الدرس .

(٢) التمهيد للدرس بطرح مشكلة أو أسئلة أو بعض التناقضات التي تثير تفكير الطلاب .

(٣) حث الطلاب على التفاعل مع ما يقدم لهم من مثيرات في بداية الدرس .

(٤) يتيح المعلم الفرصة للطلاب كي يتحدثوا أكثر مما يتحدث هو أثناء التدريس.

(٥) إعطاء الطلاب حرية المناقشة وتبادل الأفكار .

(٦) يبنى المعلم أسئلته على أساس من أفكار الطلاب وما أثاروا من موضوعات .

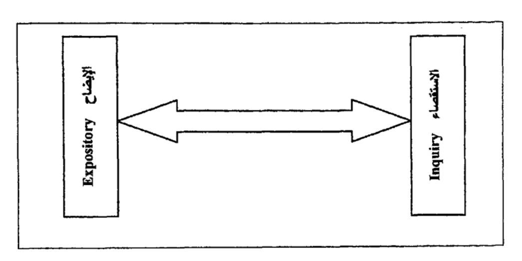
(٧) التركيز على استثمار الأفكار المطروحة من قبل الطلاب .

(٨) مساعدة الطلاب على ألا يتمسكوا برأي أو باعتقاد معين ما لم تدعمه الأدلة والبراهين .

(٩) عدم السماح للطلاب بالوصول إلى التعميمات مباشرة معتمدين على معلومات قليلة ، بل لابد من إجراء الملاحظات الكافية والتي تساعد في الوصول إلى التعميمات .

مقارنة بين التدريس الاستقصائي والتدريس الإيضاحي

إن التدريس الاستقصائي يمثل نوعاً من الاستراتيجية التدريسية ، أي طريقة واحدة لترتيب واختيار الأساليب التدريسية . ففي الواقع هناك الكثير من الطرق المختلفة التي يتم من خلالها تنظيم هذه الأساليب من أجل تسهيل التعلم ، وبعض هذه التنظيمات أو الاستراتيجيات تقوم على أساساً على السرد Expository أو الإيضاح ، في حين يقوم بعضها الآخر أساساً على جهد الفرد ليبحث بنفسه أو يتوصل بنفسه Inquiry . وكما يقترح" فنتون " Fenton فإن هذه الاستراتيجيات من الممكن أن يمثلها شكل أفقي له طرفان بالغا التطرف : أحدهما الإيضاح والآخر الاستقصاء ، ويمكن أن نضع فيه أي نوع من الاستراتيجية التي يتم تصميمها لأي أغراض تعليمية. ويوضح شكل رقم (٩ – ٣) التنافر القائم بين التدريس الاستقصائي والإيضاحي .



شكل رقم (١٠-٣) التدريس الاستقصائي والإيضاحي كنمطي تدريس متنافرين .

وهدف استراتيجيات التدريس الإيضاحي (السردي) أن يحفظ الفرد ما يقول شخص آخر أنه حقيقي . والاستراتيجيات التي تصمم لهذا الغرض تقوم مباشرة على الـتعلم من خلال الحفظ أو المحاكاة ، وهدفها بالضرورة تزويد الطالب بالمعلومات التي يستطيع أن يتذكرها فيما بعد . كذلك فإنها تعتمد بدرجة كبيرة على مصادر تعد أكـثر موثوقـية مـثل : الخبراء ، والكتب المدرسية المقررة ، والتقاليد ، والبرامج التليفزيونـية ، والأفـلام الـناطقة ، بالإضـافة إلى المدرسين بالطبع . ومثل هذه الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس الإيضاحي تتطلب من الطالب أن :- (٥ : ٤٠)

(١) يقرأ واجبا منزليا (ربما كتاباً مدرسياً) .

(٢) يُسمِعُ الطالب في حجرة الدراسة ما استطاع أن يتعلمه (أي يتذكر ما ورد فـي المـادة التـي قرأها) بحيث يدرك ما إذا كان قد غطى كل الجوانب الأساسية ، وإذا لم يتم ذلك ، فعليه أن يلجأ إلى المعلم .

(٣) يقدم المدرس حواراً يوضح به أي غموض ، أو يضيف تفاصيل لم ترد في الفقرة الخاصة بالقراءة .

(٤) يتم بعد ذلك اختبار الطلاب بهدف معرفة مدي تمكنهم من تذكر المادة التي اشتملت عليها القراءة وحوار المعلم .

أقسام الاستقصاء أو مستوياته .

يقسم الاستقصاء إلى ثلاثة مستويات (١٠ : ٤٢٥)

(١) الاستقصاء الحر Unguided Inquiry

" حيث يعطى الطالب المشكلة ويُطلب منه إيجاد حل لها ، ويرشد إلى المكتبة أو المعمل أو أي مكان آخر دون أن يزود بتوجيهات ، بحيث يكون المعلم على استعداد لإرشاده جزئياً إذا لزم الأمر ، وهذا المستوي قد يكون غير واقعي نظراً لقلة خبرات الطالب ، وعدم توفر الوقت والإمكانات ، ومن الأمثلة على هذا النوع من مادة الأحياء أن يطلب من الطالب التعرف على تأثير نقص عنصر من العناصر الأساسية على نمو النبات دون إرشاد إلى الكيفية التي يتم بها التوصل إلى حل هذه المشكلة .

(٢) الاستقصاء شبه الموجه Semi Guided Inquiry

" حيث يزود الطالب بمشكلة محدودة ويزود ببعض التوجيهات العامة وتحدد له طرق النشاط العملي والعقلي ، غير أنه لا يكون له معرفة بالنتائج ، كمثال يطلب من الطالب تحديد مفهوم الأسموزية ويعرف بالنشاط المستخدم وبعض الأسئلة التي يسترشد بها أثناء الدرس ولكنه يتوصل إلى المفهوم بنفسه "

(٣) الاستقصاء الموجه Guided Inquiry

" وفيه تُقدم المشكلة للتلميذ مصحوبة بكافة التوجيهات اللازمة لحلها بصورة تفصيلية ، ويكون دور الطالب فقط إتباع التعليمات دون إتاحة الفرصة له لكي يفكر بحرية ، وتكون التوجيهات متسلسلة إلى الحد الذي قد يحرم الطالب من التفكير والبحث " .

مزايا التدريس الاستقصائي

يمكن تحقيق عدد من النواتج التعليمية لدي المتعلمين بالاستقصاء يتمثل بعضها فيما يلي :

١- تنمية مهارات البحث العلمي : كالملاحظة ، وجمع المعلومات ، وتنظيمها ، وتحديد المتغيرات ، والتحكم فيها ، وصوغ الفروض ، وتصميم التجارب ، والاستنتاج .

٢- تنمية التعبير الشفوي ، وإرهاف الفكر ، ونقله إلى الآخرين .

٣- امتلاك مهارات التفكير المنطقي السليم ومراعاة مبادئ العقل .

٤- تنمــية بعــض القيم والمواقف المتعلقة بقبول الآخرين وأفكارهم ، والتسامح بصدد الآراء المغايرة للرأي الشخصي .

٥- امتلاك أساسيات العلم من مفاهيم ومبادئ ونظريات .

٦- تطوير مهارات التواصل والاتصال والعمل الجماعي في فريق .

عوامل تحد من ممارسة التدريس الاستقصائي

علي الرغم مما تحققه استراتيجية التدريس الاستقصائي من المزايا السابقة إلا أنه يواجه القائمين بتنفيذها بعض العقبات التي قد تحد من انتشارها ، ومنها :

١- كــثرة الجهد والوقت للإعداد لها ؛ من جهة ، ولتنفيذها ؛ من جهة أخرى ، مما قد يتعارض مع الزمن المخصص للتدريس .

٢- احــتمال تســرب اليأس إلى المعلم أو الطالب ، حينما يفشل أحدهما أو كلاهما في توجيه العملية الاستقصائية أو تنفيذها .

٣- حاجتها إلى مواد ومصادر تعليمية قد لا تتوافر بالمدارس .

٤- تقييد حرية المعلم في الخروج عن الكتاب المقرر الذي تُعرض فيه المعلومات بكيفية قد لا تكون صالحة لاستخدام تلك الاستراتيجية التي تتطلب البحث والتقصي .

٥- تركيز الامتحانات وقصر التقويم على الجانب المعلوماتي أو قياس المعرفة التقريرية Declarative Knowledge دون الاهــتمام بالجانــب الإجرائي من المعرفة مما يعــنى التغاضــي عــن الاهــتمام بمهارات البحث العلمي التي تمثل لب العائد من الاستقصاء .

ولكــن علــى الرغم من العوامل السابقة التي تحد من ممارسة المعلمين للتدريس الاستقصــائي إلا أن العــائد مــنها يجعلنا نضحي في سبيل ممارستها ولو جزئياً مع بعض

الدروس بحيث نساعد التلميذ علي التوصل إلى روح الاستقصاء الحقيقي للظواهر من حولنا . ويبقـــي لذكـــاء المعلم ومرونته وكفاياته الحكم الذي يعرف ماذا يختار وأين وكيف ومتى ولماذا ، الأمر الذي يجعل من التعليم فناً إلى جانب كونه علماً ومهنة وممارسة .

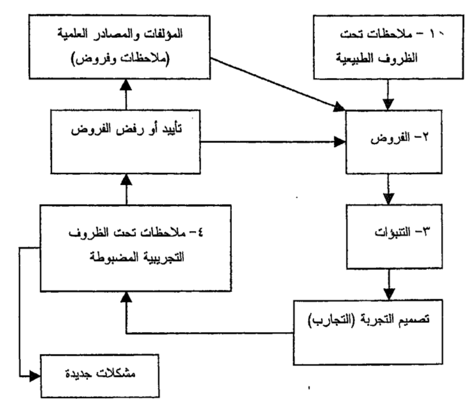
ثانياً : استراتيجية الاكتشاف

- ماهية التعلم بالاستكشاف

الـــتعلم بالاستكشاف يجعل المتعلم يشترك في عملية التعليم ، وذلك تحت إشراف معلمـــه . ففـــي هـــذه الطريقة يلعب التلميذ الدور الرئيسي في تعلمه ، فهو يلاحظ ظواهر ويبحـــث عـــن أمثلة ويجرى تجارب ويجمع بيانات ، وقد يقوم بأخذ القرار حتى يصل إلى العلم . والعلم نفسه يعتبر محاولة لفهم العلاقات بين بعض خصائص الأشياء وبين الأحداث والظواهر التي تحدث في الطبيعة .

وهذه المحاولة لا تقتصر على التفكير المنطقي ، بل تتضمن أيضا التفكير الحدسي (التخمين) ، ويجب أن تقوم على أساس من الملاحظة التي يتم اختبارها بمزيد من الملاحظة أو بالـــتجربة . بمعـــنى آخر ، فإن الاكتشاف Discovery ما هو إلا طريقة للوصول إلى الحقـــائق مـــن خلال الملاحظة والتقصي بالتجربة والتفكير السببي . إنها طبيعة العلم الذي يحاول أن يصنف ويعمم ويصل إلى تقريرات تصف علاقة الأشياء بالأحداث المرتبة بها ، وإثبات مدي صحتها حاضراً ومستقبلاً .

ومن المتفق عليه أن الاستكشاف في التعلم يتبع نهج الاكتشافات العلمية ، أي يمر بـــنفس خطـــوات الاكتشـــاف العلمي . وعملية الاكتشاف تبدأ عادة بملاحظة الفرد لبعض الظواهـــر تحت الظروف الطبيعية ؛ بالإضافة إلى تكوينه لبعض الأفكار عنها من المؤلفات والمصادر العلمية ؛ ثم يقوم الفرد بافتراض مجموعة تفسيرات أو تنبؤات حول هذه الظواهر ؛ ثـــم يصمم واحداً أو أكثر من المواقف التجريبية لاختبار هذه الفروض ، وتحت الظروف التجريبيـــية المضـــبوطة يـــتم اختبار الفروض ومقارنة الملاحظات التجريبية بالظواهر أو المواقف الموجودة في العالم الطبيعي ؛ وأخيراً يمكن للفرد الحكم على فروضة بالصحة أو عدمهـــا ، وقد تقابله بعض المشكلات التي تحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي . ويوضح شكل رقم (٩ -٤) معالم تلك الخطوات (٣ : ٥٢ - ٥٣)



شكل رقم (٩ – ٤) خطوات الاكتشاف العلمي

خطوات الأسلوب الاستكشافي .

(١) أن يطـــرح مشـــكلة مثـــيرة (استفزازية) علي نحو يضمن فيه استثارة دافعية الطلاب واهتمامهم ويقودهم إلى إيجاد الحل المرغوب فيه .

(٢) يجـــب تخطيط المشكلة بطريقة تمكن الطلاب من التبصر في المبادئ التي تؤسس بنية هذه المشكلة .

(٣) إذا أراد المعلـــم أن يحـــتفظ بفعالية طلابه وحثهم علي المساهمة في عملية الاكتشاف ، يجب أن يقوم بعدد من النشاطات ، كطرح الأسئلة الموجهة التي تقود إلى إنتاج الحل أو الإغلاق وتزويد الطلاب بالمهديات أو الدلائل المناسبة التي تسهل عملية إدراك المبادئ واستبصـــار الأبنية . كما يجب عليه أن يتأكد من معرفة الطلاب للمتطلبات السابقة التي يســـتلزمها الحـــل ، وتعرضهم لمناخ من الحرية يمكنهم من التعبير عن أفكارهم بتلقائية وطلاقة (١٨ : ٥٧٨)

<u>مثال للتدريس بالاستكشاف الموجه في حالة " عدم توافر أجهزة " :</u>

يظن البعض أن تنفيذ طريقة الاستكشاف في الفصل المدرسي يعتبر دربا من الخيال . هذا افـتراض يجانـبه الصـواب . فما قُدم من خطوات ما هو إلا تنظيم للعمل . أما في الفصل فهناك متغيرات كثيرة ، وغالبا ما تجعل التدريس الفعلي أبسط بكثير – وليس أصعب – مما هو مكتوب .

فمـثلا : لـتدريس الحقيقة القائلة :" يحدث الصوت نتيجة لاهتزاز مصدره " بالاستكشاف الموجه يتم كالآتي : (٣ : ٦٢-٦٣)

١- المـدرس يدخل فصله ولا يفصح عن أهداف الدرس ، وبعد صباح الخير يسأل تلاميذه قائلا:" سمعتموني فكان ردكم علي – صباح الخير " ٠٠ دافعيه واستعجاب من التلاميذ ! هل يستطيع أحدكم أن يقول لي:" لماذا يحدث الصوت " ؟٠٠٠٠ اقتراحات التلاميذ .

المدرس يسمعها ويعدل مسارها٠٠ ولكن لا يفصح عن الحقيقة المقصودة .

٢- المدرس معه أبسط ما يمكن من الأجهزة : شوكه رنانة + خيط (٢٠سم) معلق به كرة نخاع بيلسـان (جزء من نخاع عود ذرة جاف / أو قطعة إسفنج صغيرة) ٠٠٠٠ هل هناك أبسط من ذلك أجهزة ؟

أ - المـدرس يطـرق الشوكة ويسمع صوتها لتلاميذه بتقريبها من آذانهم ويسأل : هل سمعتم صوتاً ؟٠٠ نعم ٠٠٠٠ لماذا ؟

ب - المـدرس يطـرق الشـوكة مرة أخرى ويقرب منها الكرة الخفيفة تهتز ويسأل ماذا لاحظتم ؟ اهتزازاً ٠٠٠٠ لماذا ؟

ج - يسـتنتج التلامـيذ – وحدهـم – أو بمساعدة المدرس إذا تعثروا أن الشوكة (مصدر الصوت) تهتز فتحدث صوتا .

إذاً : يحدث الصوت نتيجة لاهتزاز مصدره (يعلنها المدرس صراحة) .

ملحوظـة : هذه حقيقة واحدة لا تأخذ في تدريسها أكثر من خمس أو سبع دقائق ويستمر المدرس في بقية الدرس بالمثل .

<u>لا تفترض الصعوبة قبل أن تجرب .</u>

مميزات التعلم بالاكتشاف :

حيـنما يكتشـف التلميذ تعميماً أو مفهوماً أو قاعدة فإنه لا يتعلم ذلك فحسب ، وإنما يتعلم أيضا من عملية الاكتشاف ذاتها ، ومن ذلك أن التلميذ قد يتعلم ما يلي :

١- استطلاع واستكشاف الموقف .

٢- تجاوز المعلومات المعطاة في الموقف .

٣- السلوك بطريقة عملية والتفكير بطريقة استقرائية .

٤- تنمية خطة تنظيمية لنشاطه المعرفي .

٥- تنمية توقع أن التعلم يمكن التحكم فيه ذاتياً .

ويرى " برونر " مميزات لاستراتيجية التعلم بالاكتشاف تتمثل فيما يلي :

١- حفظ الذاكرة Conservation of Memory وذلك من خلال ترابط وتكامل المعرفة العلمية .

٢- تزويد التلاميذ بقوة وطاقة عقلية Intellectual Potency .

٣- تعلم فنون الاستكشاف (البحث التنقيبي) Learning the Heuristic of discovery.

٤- يـزيد مـن الدافعية Intrinsic Motivation ، فهو يؤدى بالمتعلم إلى الانتقال من الاعتماد علـى الثواب الخارجي إلى الاعتماد على التعزيز الداخلي ، حيث تكون عملية الاكتشاف عملية ممتعة في حد ذاتها . وهنا يتحول التعلم إلى ما يسمى "تعلم من أجل الاستمتاع العقلي .

٥- أنهـا تؤدي إلى الفهم الحدسي وهو نوع من الفهم يعتبر مثيراً للتلاميذ ، بل ويزيد من ثقتهم في أنفسهم واعتمادهم على استراتيجية الاكتشاف .

أوجه النقد للتعلم بالاكتشاف :

يمكنـنا أن نتسـاءل هـل يتـيح الاكتشاف للتلاميذ أن يتعلموا القدر الكافي من التعلم لو اقتصروا عليها ؟ وهل ثمة ما يُخجِل أن يقدم شخص متحمس للآخرين وينقل إليهم ما يحققه من تعلم وما توصل إليه من تحصيل وإنجاز ؟

ويعـرض " سكنر " في كتابه تكنولوجيا التعليم الانتقادات الآتية لاستراتيجية الاستكشاف (١٨ : ٥٨١-٥٨٢)

١- أن طريقة الاكتشاف قد وضعت لتبرئ المعلم وتجنبه من الإحساس بالإخفاق لأنها تجعل التعليم غير ضروري .

٢- من الخطورة بمكان أن يدرك التلميذ أنه مما يقلل من كرامة المتعلم أن يتعلم ما يعرفه الآخرون من قبل ، وأنه لكي يقدر ينبغي أن يفكر بطرق جديدة .

إن التعلم بالاكتشاف يعزز كرامة الفرد ، وتلقين المعلم ما يعرفه للمتعلم لا يحط من قدر المتعلم ، بل على العكس هو دليل على احترام المتعلم والاهتمام به .

٣- أن المعلــم يكون في صراع بين أن يتظاهر بأنه لا يعرف ، حتى يشجع التلاميذ على المغامرة اللازمة للاكتشاف ، وبين أن يقول لتلاميذه بصراحة ، أنه يعرف ولكن ينبغي عليك أن تتوصل بنفسك إلى الحقائق .

٤- أن المعلــم ذا الكفاءة العالية والفعالية الكبيرة في استخدام طريقة الاستكشاف ، لابد أن يواجه الإخفاق بين الحين والحين ، وذلك لأن بعض جلسات الاستكشاف غير منتجة .

٥- ينشــأ كثير من المشكلات في الشخصية حين يستخدم طريقة الاستكشاف في التعلم : فقد يشعر التلامــيذ بالإحــباط حين يرفض المعلم تزويدهم بما يعرف ، وخاصة حين تكون المناقشة غير مــنظمة وغير منتجة، ومن المحتمل أن تلميذاً أو قلة من التلاميذ يحتكرون الاستكشاف ، وذلك لأنــه يــندر أن يتوصــل الصف كله إلى الاستبصار في نفس اللحظة . وقد يخلق هذا الموقف غــيرة؛ وحقــداً ومشــاعر نقص لدى التلاميذ الذين لا يتوصلون إلى الاستكشاف بأنفسهم ، أما عرض المعلم على التلاميذ شرحاً مقنعاً فإنه نادراً ما تظهر هذه المشكلة .

٦- ومــن المشكلات الأخرى أنه حين يحين دور التلميذ فإنه سيحاضر أو يتحدث إليه ولابد أن يقوم الــباقون بدور المستمع ، وهم كمستمعين يقل اندماجهم ويقل تعلمهم عما يمكن أن يحققوه على آلة تعليمية أو كتاب مبرمج ، وخاصة حين يكون المتحدث غير دقيق وكثير الاستطراد .

٧- هــذا ويصعب استخدام استراتيجيات التعليم بالاستكشاف في الصفوف كثيرة العدد، لأن الطلاب الأكــثر ذكاء سوف يستأثرون بمعظم الاستكشافات ، الأمر الذي يجعل بقية الطلاب الأقل ذكاء مستقبلين فقط .

٨- وإذا نظــرنا إلى الإنسان وطبيعة اعتماده على الثقافة خلال فترة طويلة من حياته فسنجد أن هذه الفــترة الطويلــة من الاعتماد لا تؤهل أسلوب الاستكشاف لأن يكون طريقة الفرد في اكتساب ثقافــته ، فمــن غير المعقول أن يعيد الفرد استكشاف ما سبق استكشافه ، ولذلك يجب أن ينظر بحذر إلى القول بأن الاستكشاف هو الأداة الرئيسية للتربية .

٩- أن فكــرة برونــر الخاصة بإمكانية تعليم أي موضوع لأي شخص في أي عمر لقيت معارضة التربوييــن ، وخاصــة إزاء انتشار فكر " بياجيه " ، حيث يربط بين العمر الزمني ومراحل نمو الذكاء . فمفهوم النسبة مثلا لا يمكن لطفل عمره ٤ سنوات أن يفهمها .

١٠- إذا كــان التعلــيم بالاستكشــاف مناســباً لبعض المواد الدراسية ، وبعض المتعلمين المتسمين بخصائص معرفية ، فإنه غير مناسب لمواد دراسية أخرى، ومتعلمين آخرين .

١١- أن التعلــيم بالاستكشاف يتطلب أن يكون المعلم ذكياً مرناً ، وأن يعرف حقيقة المادة الدراسية ، وهذه الخصائص توجد بدرجات متباينة في المعلمين .

الفرق بين استراتيجيتي الاستقصاء والاكتشاف

يمــيل كثــير من التربويين إلى استخدام الاستكشاف والاستقصاء كمترادفين ، إلا أنه ثمة فــرق بينهما ، فالاستكشاف يحدث عندما يبذل المتعلم جهداً عقلياً وتستخدم عمليات عقلية لاستكشاف مفهــوم معين أو مبدأ معين أو التوصل لحقيقة ما ، ويختص الاستكشاف عندما ما يمارس المتعلم ما يطلــق علــيه عمليات العلم الأساسية مثل الملاحظة ، والاتصال ، والتصنيف ، والقياس ، والتنبؤ ، والاســتدلال، أمــا الاستقصــاء فيبنى على الاستكشاف حيث يستخدم التلميذ قدراته الاستكشافية في تقصــي ظاهــرة أو مشكلة يمارس خلالها ما يسمي بعلميات العلم المتكاملة أو المنهج العلمي للتفكير مثل:تحديد المشكلة ، وصياغة الفروض ، والتحكم في المتغيرات والتصميم التجريبي وتفسير البيانات والرسوم البيانية .

أي أن الاستقصــاء لا يحــدث بدون العمليات العقلية في الاستكشاف ، ولكنه يعتمد بشكل رئيســي على الجانب العملي فهو مزيج من عمليات عقلية ؛ وأخرى عملية ، وفي الاستقصاء الحقيقي يسلك الفرد كعالم ناضج محاولاً تقصي العلاقات المخبأة في بيئته المحلية وفي الطبيعة بشكل عام .

ثالثاً : استراتيجية حل المشكلة : Problem Solving Strategy

- مفهوم المشكلة :

يشــير مصــطلح مشكلة [١] إلى موقف يكون فيه الفرد مطالباً بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل ، وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محدده تماماً لطريقة الحل (١٤: ١٨).

ويــرى عــادل البنا (١٩٩٦) أن المشكلة تمثل فجوة معلوماتية بين المعلومات المتاحة في الموقــف أو مــا يمكن أن يطلق عليه الحالة الابتدائية للمعلومات وبين معلومات الهدف أو ما يسمى بالحالة النهائية للمعلومات ويكون غير واضح تماماً كيفية ملء الفجوة المعلوماتية بينهما للوصول من المعلومات المتاحة إلى الهدف ويحتوى الموقف المشكل على ثلاثة عناصر رئيسية هي : (١٦: ١١٨)

١- حالة المعلومات الابتدائية : وهى الحالة التي يبدأ منها الفرد نقطة انطلاقة لحل المشكلة

٢- حالة المعلومات النهائية : وهى الحالة المنشودة أو المرغوب الوصول إليها (الهدف) .

---

[١] المشكلة اسم فاعل من أشكل ، وهو الملتبس ، وهو أيضاً ما لا ينال المراد منه إلا بتأمل بعد الطلب.

٣- العملـــيات المطـــبقة : وتمثل تلك الأفعال الضرورية واللازمة لملء الفجوة المعلوماتية بين حالـــة المعلومات الابتدائية وحالة المعلومات النهائية ، والذي يكون مساره غير واضح للفرد تماماً ولا يمثل الحل للفرد نوع من الاستدعاء المباشر وإنما يحتاج إلى إعمال التفكير .

ولكي يكون الموقف الذي يواجهه الفرد بمثابة مشكلة يجب أن يتحقق فيه الشروط التالية (١٥: ٢٠٢)

١- أن يكون لدي الفرد هدف واضح يرغب الوصول إليه .
٢- أن يكـــون طريق الوصول إلى هذا الهدف لا يخلو من عوائق ، كما أن أنماط السلوك الروتينية أو الاستجابات الاعتيادية لدي الفرد ليست كافية لتخطى تلك العوائق .
٣- أن يقـــوم الفرد ببعض المحاولات للوصول إلى الهدف ويكون الأمر مختلطاً عليه ، ولكنه ليس مرتبكا كلية .

ويعـــد معـــيار الحكـــم على كون الموقف يمثل مشكلة بالنسبة للتلميذ أم لا ، هو معرفة التلميذ بالإجراء أو الطريق الذي يقوده إلى الحل لحظة مواجهته بالموقف من عدمها ، فـــإذا كـــان معروفاً له أصبح هذا الموقف روتينياً لا يمثل أية مشكلة له ، وإذا كان غير معـــروف له أصبح الموقف مشكلة تحتاج بعض التفكير للكشف عن العلاقات الموجودة بين عناصره الداخلية للبحث عن الطريق اللازم للحل .(١٧: ١٩)

ويمكن أن يكون للمشكلة أكثر من حل ، وأكثر من مسار للوصول إليه في معظم الأحيان ، ويبين جدول رقم (٩-١) خصائص أنواع مختلفة من المشكلات وأمثلة لها .

جدول رقم (٩ -١) خصائص أنواع المشكلات الثلاث وأمثلة لها .

النوع	الخصائص	مثال
المشكلة المفتوحة	لها أكثر من جواب واحد، وأكثر من طريقة للحل .	كـــيف تعـــرف أي المواد التالية هي الأفضل لاستعمالها في تجليد كتابك؟
المشكلة المتوسطة	لها جواب واحد ، وعدة طرق للحل	صمم تجربة لمعرفة ترتيب مجموعة العناصـــر التالـــية حسب نشاطها في التفاعل مع الماء .
المشكلة المغلقة	لها جواب مقبول واحد عادة ، وطريقة واحدة للحل .	اســـتخدم موقد بنسن ، وساعة وقف ومخـــبار مـــدرج لمعرفة العلاقة بين حجـــم الماء في الكأس والوقت اللازم لجعله يغلي .

عمليات حل المشكلة .

تتمـــيز المشكلة الجيدة بعدم اعتماد حلها على طريقة أو استراتيجية أو خط رزمـــية واحـــدة بـــل يجب أن تكون هناك طرق كثيرة مختلفة للشروع في حلها ، ولنضرب لذلك المثل التالي : (١٢: ١٣٣-١٣٦)

" إذا نظم الدوري العام لكرة القدم بين ١٠ فرق بحيث يلعب كل فريق مع أي فـــريق آخـــر مرة واحدة فقط ، وبحيث تقام هذه المباريات أيام الجُمع فقط (يوم الجمعة من كل أسبوع) . كم أسبوعاً يلزم لإنهاء الدوري ؟ "

يمكـــن أن يســـتخدم التلميذ طرقاً واستراتيجيات كثيرة للشروع في حلها ، وإليك بعض الحلول :

الحـــل الأول : قد يبدأ الطالب بتمثيل المشكلة حسياً ، حيث يمثل كل فريق بشيء حسي (أقلام ملونة مثلا) ، ويقابل كل فريق مع كل فريق آخر ويقوم بـــالعد أثناء المقابلة ليجد أن عدد المباريات اللازمة هو ٤٥ مباراة ، لذلك فالأسابيع اللازمة هي ٤٥ أسبوعاً .

الحـــل الثانـــي : وقد يمثل طالب آخر المشكلة تمثيلا شبه حسي حيث يرسم عشر نقاط مثلا ثم يصل كل نقطة مع كل نقطة أخرى بمنحنى ثم يقوم بعد هذه المنحنيات ليجد أنها ٤٥ منحنى .

الحل الثالث : هذا الحل يشبه الحل الأول أو الثاني من حيث البداية ، ولكن بدلا من عـــد المقـــابلات أو عد المنحنيات حتى النهاية فإن الطالب قد يلاحظ النمط ٩ ، ٨

أو أبعد قليلا أو حتى أقل قد يستنتج أن عدد المباريات هو :

٩ + ٨ + ٧ + ٦ + ٥ + ٤ + ٣ + ٢ + ١ = ٤٥

الحل الرابع : وطالب آخر قد يستعمل طريقة المحاولة والخطأ المنظمة حيث يوجد الحالات الممكنة وذلك عن طريق ترقيم الفرق بالأرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، .... ، ١٠ ومن جميع الأزواج المرتبة كما يلي :

(١ ، ١) ، (١ ، ٢) .... (١ ، ١٠)

(٢ ، ١) ، (٢ ، ٢) .... (٢ ، ١٠)

(١٠ ، ١) ، (١٠ ، ٢) .... (١٠ ، ١٠)

يلاحظ أن عدد هذه الأزواج هو ١٠ × ١٠ = ١٠٠ ، ولكن قد يلاحظ أنه افترض فريق يلعب مع نفسه (الأزواج المرتبة) (١ ، ١) ، (٢ ، ٢) ، .....) . لذلك مباريات هو ١٠٠ - ١٠ = ٩٠ . وقد يلاحظ أيضا أن كل فريق لعب مباراتين مباراة واحدة مع كل فريق آخر (الأزواج المرتبة)

[(١ ، ١) ، (٢ ، ٢) ، .....] .

عدد المباريات هو [٩٠ / ٢] = ٤٥

<u>الحل الخامس :</u> هذا الحل يشبه الحل السابق إلا أن المحاولة والخطأ المنظمة قد تتحول إلى محاولة وخطأ استنتاجيه بضع الأزواج المرتبة الممكنة والمقبولة كما يلي :

(١ ، ٢) ، (١ ، ٣) ، .....) (١ ، ١٠)

(١ ، ٣) ، (٢ ، ٤) ، .....) (٢ ، ١٠)

....

(٨ ، ٩) ، (٨ ، ١٠)

(٩ ، ١٠)

وعندما نعد هذه الأزواج نجد أنها ٤٥ .

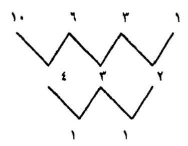
<u>الحل السادس :</u> وطالب آخر قد يبدأ في الحل عن طريق معالجة حالات خاصة وبسيطة ، فيبدأ أولاً بفريقين ليجد أن عدد المباريات هو مباراة واحدة ، ثم بثلاث فرق حيث يجد أن عدد المباريات اللازمة هو ٣ مباريات ، ثم بأربع فرق حيث يجد أن عدد المباريات هو ٦ مباريات .

وقد ينشئ جدولا كما يلي :

عدد الفرق	١	٢	٣	٤	٥
عدد المباريات	٠	١	٣	٦	١٠

وهـــنا قد يلاحظ أن كل رقم في الصف الثاني هو حاصل مجموع عدد الفرق وعدد المباريات المناظرة السابق ، لذلك قد يستمر استقرائيا حتى يتم الجدول حيث يجد أن الرقم ١٠ يناظره الرقم ٤٥ .

<u>الحـــل السابع :</u> هذا الحل يشبه الحل السابق من حيث البداية ،ولكن الطالب الذي لديه خلفية عن فكرة الفروق المنتهية .



قـــد يلاحـــظ أن العلاقـــة بين عدد المباريات وعدد الفرق يمكن تمثيلها بكثيرة حدود من الدرجة الثانية (الفرق ثابت ويساوي العدد واحد عند أخذ الفرق للمرة الثانية).

لذلك فالعلاقة هي $م = أ ق^2 + ب ق + جـ$

وبالتعويض بثلاث قيم من الجدول السابق يجد أن $م = \frac{1}{2} ق^2 - \frac{1}{2} ق$

وعندما ق = ١٠ فإن $م = \frac{1}{2} \times 100 - \frac{1}{2} \times 10 = 45$

<u>الحـــل الثامـــن :</u> أما الطالب النبيه فقد يرى أن المشكلة مطابقة للسؤال " كم زوجا من الفرق يمكن اختياره من بين عشر فرق " .

أي $\binom{10}{1} = \frac{!10}{!(10-2) \times !2} = \frac{10 \times 9}{2} = 45$

مع أن الحل الأخير قد يكون هو أقوى الحلول وأقصرها ، إلا أنه أيضا قد يكون حلا تافها وخاصـــة عـــندما نطـــرح هذه المشكلة مباشرة بعد مناقشة موضوع التباديل والتوافيق بالأخص بعد مناقشة العلاقة .

$$\binom{ل}{م} = \frac{ل!}{(ل - م)!م!}$$ فإن الحل سيكون حل مثال روتيني

ومـن هـنا فـإن عملية البحث عن الطريق هي التي تميز الموقف المشكل عن الموقف الروتينـي المعـتاد ••• هـذه العملـية هـي التي تعرف باسم عملية البحث عن الحل [أو التنقيب Heuristic [٢] ، أو عملية حل المشكلة Problem Solving Process[٣]] (١٤ : ١٩)

ممـا سـبق يمكـن أن تعرف حل المشكلة بأنه سلوك يعتمد أساساً على تطبيق المعارف وأسـاليب واستراتيجيات الحل السابق تعلمها من قبل بحيث تنظم هذه المعارف وتلك الأساليب بشكل يسـاعد على تطبيقها على موقف مشكل غير مألوف من قبل ، بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من معارف وما اكتسبه من أساليب واستراتيجيات في حل موقف ما ، ليطبقه في موقف آخر .

وجديـر بالذكر أن عملية حل المشكلة تحوى عمليات عقلية كثيرة ومتداخلة مثل:التخيل ، والتصـور ، والـتذكر والتعمـيم والتحلـيل والتركيب ، إضافة إلى استخدام عديد من أنماط البنى المعرفـية المخـتلفة ، ولذلـك تعرف عملية حل المشكلة بوصفها سلسلة متعاقبة من العمليات ، التي تعتبر المسئولة عن الوصول للحل .

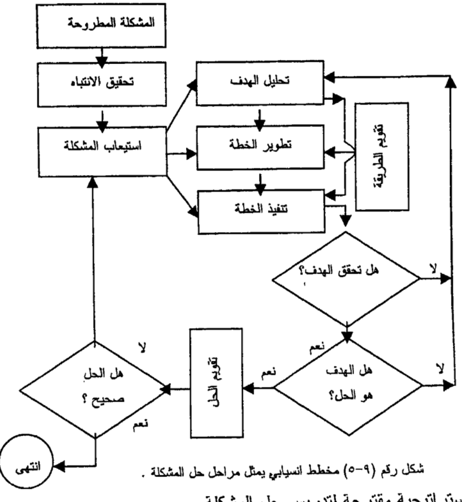
---

[٢] نفيد بأن مصطلح **Heuristic** مستنبع من الكلمة الإغريقية التي معناها " اكتشف " .

[٣] تطلـق كـلمة "عملـية" **Process** علي النشاط العقلي عندما يكون هذا النشاط غير واضح المعالم " كعمليات الذاكرة ، وعمليات معالجة وتجهيز المعلومات "

مراحل حل المشكلة :

وقـد حـاول الكثـير من التربويين وعلماء النفس وضع نماذج تصف عملية حل المشكلة ومنهم " جون ديوى " ، وعلماء النفس الترابطيون أمثال سكنز Skinner ، وثورنديك Thorndike ، وعلماء الجشطلت وعلى رأسهم كوهلر Kohler، بالإضافة إلى ما قدمه " جورج بولياً " George Polya مـن اقـتراحات لوصـف تلك العملية (١٤: ١٩) ويمثل الشكل رقم (٩ – ٥) محاولة لتوضيح مراحل نموذج حل المشكلة وعلاقاتها المتداخلة (١٢: ١٥١) .



شكل رقم (٩–٥) مخطط انسيابي يمثل مراحل حل المشكلة .

استراتيجية مقترحة لتدريس حل المشكلة .

لقـد وضـع الـتربويون وعلمـاء النفس المعنيون بتعليم حل المشكلة عدداً من الخطوط الموجهـة التي يُسترشد بها عند تدريس حل المشكلة والتي سبق تخطيطها في شكل (٩ – ٥) ويمكن التعبير عنها بالخطوات التالية :

١- تحديـــد المشكلة واستيعابها : وذلك من خلال مساعدة التلميذ على تحديد طبيعة المشكلة معبراً عـــنها فـــي ضوء ما سوف يكون قادراً على عمله عند ما يحل المشكلة . ولفهم المشكلة يوجه المعلم عدة أسئلة مثل : هل يمكنك توضيح المشكلة بأسلوبك الخاص ؟ ما هو المطلوب حله في المشكلة ؟ وما البيانات المعطاة (المعطيات) فيها ؟ هل هناك بيانات لا حاجة لنا بها في المشكلة ؟ أم هـــناك بيانات تنقص وسوف تحتاج إليها للوصول إلى الحل ؛ هل يمكنك إيجاد علاقة بين المطلوب حله والمعطيات في المشكلة ؟ هل لا تزال المشكلة الآن كما بدت لك في البداية أم أنها أصبحت أكثر ألفة بالنسبة لك .

٢- استدعاء المفاهيم المرتبطة بالمشكلة : يجب التأكد من أن التلاميذ لديهم جميع المفاهيم والمبادئ المرتـــبطة بالمشـــكلة المطلوبة ، ومن ثم يمكن مساعدتهم على تحليلها ورؤية الروابط التي قد تـــؤدى إلى الحل بإعطائهم تعليمات موجهة نحو جوانب المشكلة ، وتذكيرهم بخصائص بعض عناصرها .

٣- اقتراح خطة الحل (أو تطويرها) : وفي سبيل ذلك يطرح المعلم بعض الأسئلة مثل : هل رأيت مشـــكلة مماثلـــة أو مشـــابهة مـــن قبل مرتبطة بهذه المشكلة ؟ وماذا كان حلها ؟ وهل يمكنك الاســـتعانة بهـــذا الحـــل في حل المشكلة الحالية ؟ وإذا لم تكن كذلك فهل يمكنك محاولة تبسيط المشكلة الحالية بحل مشكلة أبسط ؟

٤- تنفـــيذ خطة الحل : وذلك بتبيان عناصرها ؛ واستخدام عدد متنوع من المشكلات وصولاً للناتج النهائـــي كحـــل للمشـــكلة مـــع طـــرح بعض الأسئلة مثل : هل استخدمت في خطة الحل كل المعلومات المعطاة لك ؟ هل راعيت كل الشروط؛ هل أدركت كل العلاقات ؟

٥- تحقـــيق الحـــل " تقويمـــه " : وذلك للتأكد مما وصل إليه التلميذ كحل للمشكلة ومراجعته وذلك بتوجـــيه بعـــض الأســـئلة مـــثل : هل الحل الذي تم التوصل إليه يحقق كل الشروط المذكورة بالمشكلة ؟ هل هناك حلول أخرى غير الحل الذي توصلت إليه ؟

رابعـــاً : اســـتراتيجيات التعلـــيم المفـــرد Individualized Instruction " تكنولوجيا التدريس "

❑ مفهوم التعليم الفردي :

يركز التعليم المفرّد على كل تلميذ فرد من حيث مهاراته وقدراته ومهامه وأسلوب تعلمه ، ودوافعـــه وســـرعة تعلمـــه وانضـــباطيته ومقدرتـــه علـــى حل المشكلات ؛ ودرجة قوته في الحفظ ومشـــاركته؛ ومواطن القوة لديه ؛ ومواطن الضعف ؛ وإمكانية نجاحه في مشاريع جوانب عديدة من المـــنهاج ، ومن خلال برنامج التعليم المفرّد يصبح المعلم ثاقب النظر ، واسع الدراية بمهنته ويصبح أكثر تخصصاً . .

ويفترض أن تعمل جميع المصادر ذات العلاقة بالعملية التربوية لصالح كل تلميذ مثل: المعلم والمرشد والمستشار والشخص المختص والمقرر للمصادر التعليمية وكافة النشاطات وطرق التقويم وجميع استراتيجيات التعلم .

كما أن هذه العملية تضع مسئولية أكبر على عاتق التلميذ وتفيد من اهتماماته الفردية وأهدافه ، ومواضع القوة لدية ومواهبه الإيجابية .(٤ : ١٧٤)

وعلى ذلك يمكن تعريف التعليم الفردي بأنه ذلك النمط من التعليم المخطط والمنظم والموجة فردياً أو ذاتياً ، والذي يمارس فيه المتعلم الفرد النشاطات التعليمية فردياً ، وينتقل من نشاط إلى آخر متجها نحو الأهداف التعليمية المقررة بحرية وبالمقدار وبالسرعة التي تناسبه ؛ مستعيناً في ذلك بالتقويم الذاتي وتوجيهات المعلم وإرشاداته حينما يلزم الأمر . وقد تشغل نشاطات هذا النمط الذي يطلق عليه البعض التعلم المستقل جزءاً من حصته أو حصته كاملة أو مجموعة محددة من الحصص ، كما أنها قد تسبق نشاطات جماعية مشتركة أو تعقبها ، ويخضع هذا كله لبصيرة المعلم ومهارته وقدرته على التخطيط المرن والتنسيق الدقيق .

المنطلقات الفكرية للتعليم الفردي

لقد وضعت عدة استراتيجيات للتعليم الفردي انطلقت من فكرة التربية المستمرة والتركيز على مهارة تعلم كيف تتعلم أو ما يطلق عليها مهارة البقاء Survival Skill ، بالإضافة إلى الدعوة التي كانت تنادي بعدم جواز الفصل في الدراسة بين الطلبة العاديين وغير العاديين ، على اعتبار أن هذا الفصل يمكن أن يسبب أضراراً نفسية لهؤلاء الطلبة ، والتي أعقبها صدور القانون الأمريكي رقم Public Law 94 - 142 عام ١٩٧٥ الذي أقر مبدأ التعليم الفردي (٨ : ٤٨) .

كما كان للإسهامات البحثية في العلوم التربوية والنفسية دور في تعزيز التعليم الفردي ، فكان على رأسهم فكر " سكينر " عن الإجراء الاشتراطي ، كما أسهم أصحاب الاتجاه الارتباطي ، وفكرة الذكاء – الاستعداد في تبرير مرور الطلاب بمقررات تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم ، وهذا ما عززته بحوث التفاعل ما بين الاستعدادات والمعالجات Aptitude Treatment Interaction .

استراتيجيات التعليم الفردي [١] .

لقد ظهرت عدة استراتيجيات تعليمية للتعليم الفردي كاستجابة للدعاوى والبحوث التربوية والنفسية ومن أهم تلك الاستراتيجيات (٢٦ : ١٥٥)

---

[١] تحتاج كل استراتيجية من استراتيجيات التعليم الفردي أو تكنولوجيا التدريس إلى دراسة مستقلة يمكن أن يكلف بها الطالب المعلم .

١- التعليم المبرمج Programmed Instruction .

٢- التعلم للتمكن عند " بلوم " Bloom's Mastery Learning .

٣- التعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer Assisted Instruction .

٤- خطة " كيلر " عن التعليم المنظم بصورة شخصية Keller's Personalized System of Instruction (PSI) .

٥- التربية الموجهة شخصياً Individually Guided Education (IGE) .

٦- التعليم الموجه شخصياً Individually Prescribed Instruction (IPI) .

٧- الحقائب التعليمية Learning Packages .

٨- الوحدات النسقية Modules .

٩- التعلم التعاوني Cooperative Learning .

١٠- المحاكاة والألعاب Simulations and Games .

وعلى الرغم من الاختلاف بين الإجراءات والتحركات التعليمية لكل استراتيجية من الاستراتيجيات السابقة عن الأخرى ، إلا أنها تتفق جميعاً على هدف واحد وهو تحقيق تعليم يؤكد على إيجابية المتعلم ويراعي خصائصه الفريدة ، مما حدا " برووربرت جليسر " إلى أن يطلق عليها أسم التربية التكيفية Adaptive Education ، أي التربية التي تسعى إلى تكيف المواقف التعليمية لتتلاءم مع خصائص المتعلم ، كما أطلق عليها "رسل و رفيقاه" تكنولوجيا التدريس (٢٨) .

ملامح استراتيجيات التعليم الفردي .

على الرغم من وجود اختلافات في أشكال وألوان التعليم الذاتي إلا أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز استراتيجيات التعليم الفردي عن غيرها من استراتيجيات التعلم لعل من أبرزها (٨ : ٧٧) :

١- مراعاة الفروق الفردية : حيث يسمح هذا النوع من التعلم بإمكانية تعلم كل فرد تبعاً لإمكاناته واستعداداته وقدراته وسرعته الذاتية .

٢- الضبط والتحكم في مستوي إتقان المادة : وهو ما يطلق عليه اسم الكفاءة Competency فلا يسمح للطالب بالانتقال من وحدة إلى أخرى قبل التأكد من إتقانه للوحدة الأولى ووصوله إلى مستوى الأداء المحدد سلفاً في الأهداف السلوكية .

٣- تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية : فالمتعلم في ظل معظم الألوان والأشكال السابقة للتعلم الذاتي ليس مستقبلاً للمعلومات وإنما مشاركاً نشطاً في جمعها من مصادرها الأصلية .

٤- **التوجيه الذاتي للمتعلم** : حيث يسمح هذا النظام لكل متعلم بتوجيه ذاته نحو تحقيق أهداف محددة بدقة تحدد له ألوان الأداء المتوقعة منه تحديداً دقيقاً .

٥- **التقويم الذاتي للمتعلم** : حيث يسمح هذا الأسلوب لكل متعلم بأن يُقوم ذاته حتى يتعرف على مواطن الضعف ويعمل على علاجها ذاتياً أو بمساعدة معلمه ، ومن ثم يصبح تقدمه مرتبطاً باستعداداته هو وليس باستعدادات الجماعة التي ينتمي إليها ، وبذلك يتجنب المتعلم الشعور بالنقص والخوف من الفشل .

٦- **تحمل المتعلم لمسئولية اتخاذ قراراته** : التي تتصل باختيار الاستراتيجية التي تحقق أهدافه .

كيف تجعل التدريس فردياً ؟

هناك خمسة مكونات أساسية لعملية التدريس وهى : المحتوى ، الأهداف ، والأنشطة ، والوقت ، والإشراف . ويكون التدريس فردياً إذا اختلفت أحد هذه المكونات . ويمكن أن يأخذ هذا الاختلاف صورا متعددة موجزها فيما يلي: (٢٣ : ٧٩)

أ - تباين المحتوى :

ويقصد به اختلاف المادة الدراسية التي يتفاعل معها التلاميذ . وفي التدريس غير الفردي يكون المحتوى واحداً لجميع التلاميذ . وإحدى صور التدريس الفردي هو جعل المحتوى متباينا ، بمعنى أن يختلف المحتوى من تلميذ إلى آخر ، ويمكن أن يتم ذلك بثلاث طرق مختلفة هي : -

١- تنويع مصادر المعلومات :

وفي هذه الطريقة يكون موضوع الدراسة موحداً في حين تختلف مصادر المعلومات التي يستعين بها كل تلميذ عن الآخر . فيحدد موضوع الدراسة ويسمح للتلاميذ باختيار ما يتصل بهذا الموضوع من مصادر المعلومات تبعا لرغباتهم ، على أن تكون هذه المصادر موجودة بالفصل أو مقترحة من قبل المدرس . فمثلا : إذا كان الموضوع هو دراسة " الحديد والصلب " فإن مصادر المعلومات التي يستطيع أن يختار التلاميذ من بينها يجب أن تشمل الكتب المقررة عليهم والكتب المقررة علي مراحل أخري في الكيمياء ، وتضم خرائط عن المناطق التي يحتمل وجود خامات الحديد بها، ورسومات توضيحية لمصانع الحديد والصلب ، ومقالات عن أنواعه واستخداماته وخواصه . كما تشمل زيارات لمصانع الحديد والصلب ودراسات ميدانية لطرق استخلاص الحديد .

٢- تنويع موضوعات الدراسة :

في هذه الطريقة يختار التلاميذ موضوعات دراسية من بين موضوعات كثيرة تدخل تحت منهج معين . فإذا افترضنا أن منهج الكيمياء يدور حول " كيمياء العناصر " يجب على التلاميذ أن يختاروا أوجها معينة لدراسة كيمياء العناصر فمنهم من يختار دراسة الخواص الكيميائية للعناصر ، ومنهم من يختار دراسة العناصر المشعة ، أو دراسة العناصر الثمينة مثل الذهب ، والماس ، وهكذا يتباين المحتوى من تلميذ إلى آخر .

٣- تنويع ميادين الدراسة :

والطريقة الثالثة لتباين المحتوى هي السماح للتلاميذ بدراسة مواد متنوعة أثناء الفترة المتاحة للدراسة . فيختار التلاميذ المواد التي تتوافق مع ميولهم وقدراتهم وحاجاتهم الخاصة ، وهذه الطريقة تنتشر فيما يسمى " بالتربية المفتوحة " وبرامج الموهوبين عقلياً .

ب - تباين الأهداف :

والأهداف هي نتائج أو مخرجات التعلم المرغوب فيها والتي يجب أن تتحقق في نهاية العملية التعليمية . وفي التدريس غير الفردي تكون الأهداف عادة موحدة لجميع التلاميذ .

ويمكن جعل التدريس فردياً بوضع أهداف متنوعة حسب مستويات التلاميذ حتى إذا كان المحتوى والوقت والأنشطة موحداً . ويتم ذلك بوضع أهداف خاصة بفئة الموهوبين وأهداف أخرى لفئة الضعاف ومجموعة ثالثة من الأهداف لفئة المتوسطين . وعادة يتم تشخيص مستويات التلاميذ قبل تحديد الأهداف الخاصة بكل فئة فإذا فرضنا أن محتوى الدراسة يدور حول حقائق عن الكيمياء ، فإن جميع التلاميذ يدرسون نفس المحتوى ، ونفس الأنشطة في نفس الوقت وتحت إشراف نفس المدرس وبناء عل تنوع الأهداف الموضوعة فقد ينتهي بعض التلاميذ من دراسة ٣٠ مشكلة في ٤٥ دقيقة مثلا ، بينما ينتهي البعض الآخر من دراسة ٢٥ أو ٢٠ مشكلة في هذا الزمن ويحقق الجميع الأهداف الموضوعة .

جـ - تباين الأنشطة التعليمية :

ونعني بالأنشطة التعليمية جميع الإجراءات والمواد والتفاعلات التي تُعطى للتلاميذ لتسهل تعلمهم ، ويقوم بها التلاميذ أثناء دراستهم لمحتويات موضوع معين ، ومن الأنشطة المألوفة القراءة والكتابة والاستماع والمناقشة والملاحظة والرسم وحل مشكلات علمية في المدرسة أو المنزل .

ويمكن جعل التدريس فردياً بإمداد التلاميذ بأنشطة متباينة حتى إذا كان المحتوى والأهداف ثابتين لجميع التلاميذ . واختلاف الأنشطة وتنوعها يؤدي إلى تنوع طرق التعلم ، حيث يركز بعضها علي القراءة والبعض الآخر يركز علي الوسائل البصرية ، ويركز بعضها على المقابلة والمناقشة ٠٠٠ وهكذا .

وللتلاميذ الحق في اختيار النشاط الذي يتناسب مع ميولهم وقدراتهم وأنماط تعلمهم المفضلة . وتعتبر طريقة الخبرة المفتوحة في التربية من الطرق التي تركز على تباين الأنشطة ،

حيـث تـترك الحـرية للتلاميذ في اختيار ما يريدون دراسته من مشروعات علمية وبالطريقة التي تتمشى مع رغباتهم .

د – تباين زمن التعلم :

وزمن التعلم يعني عدد الدقائق أو الساعات أو الأيام أو الأسابيع التي يستغرقها التلاميذ في تعلم الموضوعات الدراسية المقررة بشكل يحقق الأهداف الموضوعة لذلك .

ويمكن جعل التدريس فردياً بإمداد التلاميذ بفترات متفاوتة من الوقت فهناك تلاميذ يعملون بـبطء ، وهـؤلاء يحـتاجون المزيد من الوقت لإ تمام تعلمهم بخلاف التلاميذ الذين يتعلمون بمعدل أسـرع . والبحث في التعلم للتمكن Mastery Learning كان برهاناً إضافياً للرغبة في تباين الوقت : أي جعـل زمـن التعلم متاحاً لكل تلميذ حتى يصل إلى درجة تمكن معينة . فلقد وجد الباحثون أنه بإعطـاء التلامـيذ مسـاعدة ووقتاً كافيين يمكنهم الوصول إلى مستويات عالية من التحصيل وهي ما تسـمي "مستويات التمكن" Mastery Levels ففي التعلم للتمكن نجد أن بعض التلاميذ يحتاجون وقتاً أطـول مـن غـيرهم ، ولكن الجميع يتعلم بنفس المستوى . ومن المعروف أن تعلم قليل من المادة الدارسة تعلماً جيداً أفضل من تعلم الكثير منها تعلماً رديئاً .

هـ – تباين الإشراف والتوجيه :

الإشـراف والتوجـيه يعـنى التحكم والاتصال والتفاعل الذي يتم بين المدرس وتلاميذه ، والتلامـيذ بطبيعـتهم يخـتلفون فـي تفاعلهم مع الدافعية أو الحث والشكر والثناء والتحذير والنصح والإنـذار . فالـبعض يحـتاج أن يتكلم معه المدرس بطريقة لطيفة والبعض الآخر يستجيب بطريقة أفضـل للكلمات الرنانة ، في حين يحتاج تلاميذ آخرون إلى إشراف وتوجيه مباشرين . ويعمل بعض التلاميذ بطريقة أفضل عندما يكون المدرس خارج الفصل .

إرشادات للتعامل مع متعلمين بطيء التعلم (٢٥ : ١٢٥) Slow Learners

١- أن يؤكد المعلم على مهارات الاتصال الفعال (الحديث ، الاستماع ، القراءة ، الكتابة) .

٢- أن يساعد المعلم المتعلمين لتحسين مهارات القراءة (التلفظ ، معاني الكلمات، الفهم) .

٣- أن يـدرس المعلم محتوى طبيعة المادة في خطوات تتابعية صغيرة مع الاستعداد المسبق من أجل اختبارات الدرس .

٤- أن يسـتخدم المعلم المواد السمعية البصرية ، والألعاب المختلفة التي تؤدي للاحتكار لأكثر من حاسة في نفس الوقت .

٥- أن يقوم المعلم بتدريس الاتجاهات الموجبة نحو الذات .

٦- لا يجـب أن يعـتمد المعلـم على الكتاب المدرسي بمفردة ؛ بل يستخدم مواد تكميلية شيقة لمستويات القراءة المختلفة .

٧- أن يخفض المعلم الواجبات المنزلية للحد الأدنى ويدع الطلاب يعملونفي الفصل مع مساعدته وتحت إشرافه .

٨- إطراء الطلاب لابد منه وكذلك التعليق على العمل الذي يتم .

٩- أن يدرس المعلم الكثير عن كل طالب من طلابه بقدر ما يستطيع .

١٠- أن يساعد المعلم الطلاب في تنمية مهارات القراءة لديهم .

١١- أن يجهز المعلم عبوات التعليم الفردي من أجل الطلاب المتميزين .

إرشادات للتعامل مع متعلمين أكثر قدرة على التعلم:

More Capable Learning

١- اكتشف على النحو صحيح بقدر الإمكان المستوي الحاضر للإنجاز لدي الطالب .

٢- أن يؤكد المعلم على مهارات البحث ومهارات التفكير الناقد وحل المسائل .

٣- أن يحتاط من أجل العديد من البدائل بقدر الإمكان من أجل المشروعات والتجارب والتحقيقات واختبارات الواجب المحدد .

٤- أن تدع الطالب يخطط وينفذ وفق قابليته لتعلم الأنشطة الملائمة من أجل الحصول على الاستجابة المقبولة .

٥- أن يستعد الطالب لمواقف حلقات المناقشة الجماعية ليناقش الموضوعات أو المسائل تحت الدراسة .

٦- أكد على الاهتمام بالكيف وليس بالكم عند تنفيذ التلاميذ لأنشطة ابتكارية .

٧- أن تعمل على إحضار ضيوف متكلمين بفعالية حتى يتمكن الطلاب من الاتصال وتلقيح الأفكار .

٨- خطط من أجل الرحلات الميدانية ذات الصلة بالأنشطة المنهجية .

خامساً : استراتيجية تدريس القضايا الجدلية

يواجه الطلاب في مراحل التعليم العام وبخاصة في المرحلة الثانوية بعدد من القضايا الجدلية Controversial Issues سواء كانت مضمنة في المنهج بصورة صريحة أو ضمنية أو واجهتهم خلال احتكاكهم بالمصادر الثقافية المتنوعة في بيئاتهم المحلية . فهناك بعض القضايا ذات صلة بمناهج العلوم مثل:قضايا الإخصاب الصناعي ، والاستنساخ ، ونقل الأعضاء ، والتطور ، والموت الدماغي وموت القلب ، وأخرى تتصل بالتاريخ فتظهر عدد من القضايا مثار جدل كبير مثل: مقتل سيدنا عثمان بن عفان أحد الخلفاء الراشدين ، وقضية تولي "معاوية بن أبي سفيان" الخلافة ورفع المصاحف ، ودور الخلافة العثمانية في مصر ، وفي الجيولوجيا : ما يثار حول تحديد عمر الأرض والإنسان . وفي الفلك : ما يثار عن أصل الكون ، وفي الجغرافيا : ما يثار حول ارتفاع درجة حرارة الأرض وثقب الأوزون .

إن مثل تلك القضايا الجدلية تكون شديدة الحساسية ومن الحكمة أن نعالجها بتحفظ إذ ربما يكون تدريسها ضرره أكثر من نفعه .

- وقبل أن تلزم نفسك بتدريس أي موضوعات جدلية ضع في اعتبارك المحطات التالية : .

١- هل الموضوع وثيق الصلة (مناسب) لمقررك ومقاصد مقررك ؟
٢- هل أنت مطلع بدرجة كافية ومحايد بدرجة تكفي لتوجيه الموضوع باستقامة وعدم تحيز ؟
٣- هل الموضوع يستحق الوقت والجهد ؟
٤- هل مستوى نضج الطلاب واطلاعهم ملائم للموضوع ؟
٥- هل المواد متيسرة وعلى نحو كاف يسمح للطلاب بفحص التفاصيل المختلفة للموضوع .
٦- هل تستطيع أن تناقش بدون انفعال زائد ؟

استراتيجية تدريس القضايا الجدلية

قدم " أولنر " Oliner استراتيجية مقترحة لتدريس القضايا الجدلية تتمثل في خطوات خمس وفق ما هو موضح بجدول (٩ – ٢) (٢٧: ١٥٢)

جدول (٩ – ٢) خطوات تدريس القضايا الجدلية

١ – حدد القضية .
٢ – حدد وجهات النظر المختلفة حولها
أ – ما الحقائق التي يستند إليها كل طرف في دعواه؟
* ما الحقائق التي ذكرت والتي لم تذكر ؟ وما مدي دقتها ؟
* هل حُدد مصدر تلك الحقائق ؟ وهل هذا المصدر صادق ؟
* هل يمكن التحقق من تلك الحقائق ؟
ب – ما الادعاءات القيمية Value Claims لكل من أطراف القضية ؟
* فيم يتفقان؟، وفيم يختلفا؟ وكيف يمكن للتلاميذ مقارنة وجهتي النظر ؟
٣ – تأكد من منطقية الانتقادات .
هل تشمل على أي مما يلي :
* تعميمات لا مبرر لها .
* افتراضات لا مبرر لها
* استخدام كلمات انفعالية .
* استنتاجات لا مبرر لها .
* هجوم على شخصيات .
* عدم الاتساق .
* تنبؤات تم التعامل معها على أنها حقائق .
٤ – شجع توضيح القيم .
– شجع صياغة الاستنتاجات المدعمة بمعلومات كثيرة .

دور المعلم في تدريس القضايا الجدلية

بعدمــا تخــتار موضــوع الجدل يجب عليك أن تنتبه لتدريسه باستقامة وصدق، فالقضايا الجدلــية أســئلتها مفتوحة النهايات ويجب أن تعالجها مثل الطلاب دون تحيز، فمن المألوف أنهم لن يملكــوا إجابات صحيحة أو خاطئة ، وخلافاً لذلك لن يكون جدل، ومع ذلك ركز عندما تقوم بتدريس الجــدل في الإجراءات أكثر من المحتوى ، وهدفك يجب أن يُوضح للطلاب كيفية التعامل مع القضايا الجدلــية ، وذلــك كصنع مناقشات محكمة في أسس تفحص المعلومات بعناية ، وعندما تصل للنهاية يجب أن تكون قد درست لطلابك ما هي القضايا ؟ وكيف يصنفون الحقائق من الدعاوى والخرافة ؟ . وكــيف نقوم الجوانب المختلفة للقضايا ؟ . وكيف يكونون النتائج التي يكتسبونها ؟ . ولفعل ذلك يبغي أن تُــدرس لطلابــك كــيف يــراجعون مصــادر المعلومات والحقائق لوصف مصادر المعلومات . ولاختــبار هذه المصادر (من أجل الثقة والدقة والضبط) استخدم بعض الأمثلة مثل : ما هي الأسس لهــذا التــبرير ؟ هل المعلومات مقبولة ؟ ولبناء مهارات جدلية زود تلاميذك بتبريرات مشكوك فيها ووضــح لهم كيف يثبتوها أو يدحضوها ، ولمساعدة الطلاب بحقيقة متفرقة عن الرأي احتفظ بالرأي الحقيقي في قائمة على السبورة الطباشيرية .

ويجــب عليك أيضاً مساعدة الطلاب لاكتساب تعليق على معني الكلمات ؛ وغالباً المعاني العاطفية للكلمات غير واضحة المعني التي تمنع التقويم المنطقي للحقائق والحجج .

وعــند تدريس القضايا الجدلية ينبغي عليك ألا تحاول ألا تصبح مشتركاً في القضية ، كما يجــب عليك ألا تدافع عن موقف تلميذ أو آخر والحياد هنا يعتبر سبباً آخر لاستخدام البحث أو أنشطة حل المشكلات كأساس لدراسة قضايا جدلية . وإنه لكي تعطي الطلاب فرصة لتأمل كل أبعاد الجدل ربما تقدم بعض توجيهات للموضوع بنفسك ومن ناحية أخرى ، ربما لا يفهم الطلاب تعقيدات القضية لتنوع المواقف ، وتضارب الآراء في القيم أو الناحية الخلقية والسياسية والتوريطات المالية وما شابه ذلــك . وأحياناً يكون من الضروري أن تمثل " مدافع الشيطان " وعندما تفعل ذلك حاول ألا تعطي فكــرة أنــك تدافــع عن جانب أو آخر ، واستخدم بعض التفسيرات مثل : بعض الناس يقول ، أناس آخرون يعتقدون ذلك .... إلخ .

وعند استخدام بعض طرق المناقشة لتدريس القضايا الجدلية يجب عليك أولاً أن تؤكد على بعض القواعد الأساسية مثل :

١- كل الحقائق يجب أن نفرض أنها محل ثقة . (ندعمها بالثقة)

٢- كل فرد له حق التعبير عن رأيه .

٣- عم مقاطعة كلام أي فرد (ماعدا الضروري كالقائد ليحفظ بالمناقشة في مسارها)

٤- التعليقات الجانبية ممنوعة .

وباختصــار لــتدريس القضــايا الجدلية جيداً عليك أن تهتم بها ؛ وذلك بمساعدة الطــلاب علي كيفية تحديدها ، وما هي قواعد الجدل ؟ وما أسسه ؟ وما التناقضات القيمية

التـــي يتضمنها ؟ وما الحقائق وما القيم المكتسبة والاعتقادات الموجودة أو غير ذلك ، وبذلك نســـتطيع تعليمهم كيفية اتخاذ القرارات واستخلاص القواعد العقلية الآن وفي المستقبل أي تنمية تفكيرهم الناقد .

٥- معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة :

إن اختـــيار اســـتراتيجية التدريس الملائمة يرجع إلى فعالية المعلم وهذه الفعالية يمكن تعلمها عن طريق تعلم كيفية معالجة خمس مواهب : (١٩ : ١٣٢)

١- تدبير الزمن .
٢- اختيار ما تسهم به .
٣- معرفة أين تستخدم قوتك لتحقيق أفضل الأثر ؟ وكيف ؟
٤- تحديد الأولويات الصحيحة .
٥- الربط بين هذه المواهب كلها في نسيج واحد باتخاذ قرارات فعالة.

وحيـــن يـــتخذ المعلم قراراً باستراتيجية التدريس ، فإنه ينبغي أن تؤخذ كل هذه النقاط في الاعتبار .

ويمكـــن القول : بأن للمعلم أن يستخدم ثلاثة محكات لكي يتخير على أساسها ، أو في ضوئها الاستراتيجية المناسبة وهي : (٧ : ٢٦٨-٢٦٩)

١- طبيعة أهداف التعليم التي يراد تحقيقها .
٢- الحاجـــة إلـــى ثـــراء خـــبرة التعلم ، بحيث تروض الدافعية الداخلية المنشأ والدافعية الخارجية المنشأ .
٣- قدرة التلاميذ المنغمسين في العمل .

والقرار الفعلي عن الاستراتيجية التي ينبغي استخدمها يصدر عن التفاعل بين هذه المتغـــيرات الـــثلاثة ؛ والأمر يتطلب مهارة عظيمة وخبرة كبيرة لكي نحقق التوازن بين متطلب وآخر .

٦ – تطبيقات عملية على استراتيجيات التدريس

تدريب (١)

علــى ضــوء دراســتك لاستراتيجيات التدريس في هذا الفصل ، حدد في الجــدول (٩ – ٣) المــنطلقات الفكرية لكل استراتيجية ودور المعلم والتلميذ حيال تنفيذها مع بيان مخرجات التعلم المتوقعة وإمكانات تنفيذها وفق مادة تخصصك .

جدول (٩ – ٣) العلاقة بين استراتيجيات التدريس والمتغيرات المرتبطة بها .

الاستراتيجيات المتغيرات	استراتيجية الاستقصاء	استراتيجية الاستكشاف	استراتيجية حل المشاكل	استراتيجيات التعليم الفردي
المنطلقات الفكرية				
دور المعلم				
دور التلميذ				
مخرجات التعلم المتوقعة				
إمكانات تنفيذها في مادة التخصص				

مراجع الفصل التاسع

أولاً : المراجع العربية :

١- إبراهيم غازي (١٩٩٢) . " أثر استخدام العروض العملية الاستقصائية على التحصيل الدراسي وتنمية عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي " رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة الإسكندرية .

٢- أبو عبد الله البخاري (ب . ت) صحيح البخاري . المجلد السابع ، بيروت : دار المعرفة .

٣- أحمد إبراهيم قنديل (١٩٩٢) . التدريس الابتكاري . المنصورة : دار الوفاء.

٤- أحمد الخطيب ، رداح الخطيب (١٩٨٦) . اتجاهات حديثة في التدريب . الرياض : مطابع الفرزدق .

٥- باري ك . باير (١٩٩٤) . الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية : استراتيجية التدريس . ترجمة سليمان بن محمد الجبر . الرياض : مكتبة العبيكان.

٦- تاج العروس للزوبيدي ، ١٠ / ٣٩٤، ٣٩٥ .

٧- جابر عبد الحميد جابر (١٩٧٩) . التعلم وتكنولوجيا التعليم . القاهرة : دار النهضة العربية .

٨- حسن حسيني جامع (١٩٨٦) . التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية . الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

٩- الراغب الأصفهاني (١٩٧٢) . معجم مفردات ألفاظ القرآن . لبنان : دار الكتاب العربي .

١٠- صفية محمد أحمد سلام (١٩٩٠) . أثر استخدام الاكتشاف شبه الموجه في تدريس العلوم على تنمية المهارات العلمية والمهارات العقلية والتفكير

الابــتكاري لتلاميذ التعليم الأساسي ، مجلة البحث في التربية المجلد الثالث ، العدد الثالث .

١١- عبد الرحمن بدوي (١٩٨٩) . معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية . بيروت : المؤسسة العربية للنشر .

١٢- عــبد اللـــه عثمان المغيرة (١٩٨٩) . طريق تدريس الرياضيات . الرياض : عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود .

١٣- مجدي وهبه (١٩٨٩) . المختار . لبنان : مكتبة لبنان .

١٤- محمــود أحمــد الإبــياري (١٩٨٥) . دراسة لعمليات حل المشكلة الرياضية وطــرق تنميتها لدي تلاميذ المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية — جامعة الإسكندرية .

١٥- محمود أحمد شوق (١٩٨٩) . الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات . دار المريخ : الرياض .

١٦- عــادل الســعيد البنا (١٩٩٦) . " برنامج للتدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومــات بمســاعدة الحاســب الآلي وأثره على تنمية سلوك حل المشكلة لدي طلاب كلية التربية ".رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة الإسكندرية .

١٧- مصطفي محمد مصطفي عبد القوي (١٩٩٣) . أثر استخدام بعض المعالجات لــتدريس اســتراتيجيات حل المشكلة على تنمية أداء حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحوه لدي تلاميذ المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية - جامعة الإسكندرية .

١٨- ممــدوح عــبد المــنعم الكناني ، أحمد محمد مبارك الكندري (١٩٩٢) . سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم . الكويت : مكتبة الفلاح .

١٩- ممدوح محمد سليمان (١٩٨٨) أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة

. مكتــب التربية العربي بدول الخليج . رسالة الخليج العربي ، العدد ٢٤ السنة الثامنة ص ص ١١٩ - ١٤٣ .

٢٠- ملاك محمد حمد السليم (١٩٩٢) . فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس الكيمياء والوصــــول إلى مستوى الإتقان . رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية للبنات . الرياض .

٢١- يعقوب نشوان (١٩٨٤) . الجديد في تعليم العلوم . عمان : دار الفرقان .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

22- Callahan , J.F ; Clark , L.H ; Kellough , R.D. (1992) . Teaching in the Middle and Secondary Schools . (4 th. ed.) New York: Macmillan .

23- Charls , C.M. (1980) . Individualizing Instruction . (2 nd. ed.) New York: C.V. Mos. by Company .

24- Gerlach , V.S ; Ely , D.P; Melnick , R.(1980). Teaching and Media : A Systematic Approach .New York: Englewood Cliffs .

25- Kim, E.C; Kellough , R.D. (1978) . Resource Guide for Secondary School Teaching , New York . Macmillan. Publishing Company .

26- Lefrancois , G.R.(1985) . Psychology for Teaching . Belmont Wadsworth. Publishing Company .

27- Oliner , P.M.(1976) . Teaching Elementary Social Studies : A Rational and Humanistic Approach . New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.

28- Russell , J.D ; Molenda , M. ; Heinich , R. (1989) . Instructional Media and the new Technologies of Instruction. (3 rd. ed.) New York . Macmillan. Publishing Company .

الفصل العاشر

تحديد طرق التدريس

Instructional Methods

1- تاريخ طريق التدريس

2 -مفهوم طريقة التدريس

3 - تقسيمات طريق التدريس

أولاً : طرق التدريس الشائعة (المحاضرة ، المناقشة ، العصف الذهنى ، البيان العملى ، تمثيل الأدوار ، العمل الجماعي) .

ثانياً : طرق التدريس غير اللفظية (الأحلام ، الإثارة الحسية ، الفكاهة ، الألعاب والألغاز ، التصور والتخيل ، الخرائط العقلية) .

ثالثاً : طرق التدريس التكاملية (الخيال العلمى ، الموسيقى ، العرائس، الحب) .

4 - المعلم وتصوراته حول طريق التدريس.

5 - معايير اختيار طريقة التدريس الملائمة .

6 - تطبيقات عملية على تحديد طرق التدريس .

أهـــداف الفصل العاشر (تحديد طرق التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

1- تتبع التطور التاريخي لطرائق التدريس بصورة عامة .

2- أن يحدد مفهوم طريق التدريس .

3- أن يضع معايير لطريقة التدريس الفعالة .

4- أن يصنف طرق التدريس طبقاً للتصليف الذي وضعه " جيمس كونيا ".

5- أن يضع عدد من المعايير التي يتم في ضوئها اختيار طريقة التدريس الملائمة.

6- أن يتعرف بشيء من التفصيل على خصائص بعض طرق التدريس الشائعة وعلى وجه التحديد ، المحاضرة ، المناقشة ، العصف الذهني ، تمثيل الأدوار، البيان العملي ، العمل الجماعي.

7- أن يتعرف على بعض طرق التدريس الحديثة مثل الخرائط العقلية .

8- أن يكتسب مهارة اختيار طريقة التدريس المناسبة للأهداف التدريسية المنشودة.

الفصل العاشر

تحديد طرق التدريس

مقدمة :

إذا كـــان للحـــداد طريقته في صنع الأدوات الحديدية وللنجار طريقته في صنع الأبواب والنوافذ ، وللصياد طريقته في صيد السمك ، فللمعلم أيضا طريقته في التدريس . إن نـــتاج الحـــداد والنجار والصياد ، أشياء مادية : تلمس وتستعمل ، أما نتاج المعلم فغير ملمـــوس ، إنـــه نتاج إنساني ، داخلي ، قدرات اتجاهات وقيم تظهر في السلوك الخارجي وعليه ، يغدو واضحاً ، إلي أي حد تختلف طريقة المعلم ونتاجه أيضا ، وصعوبة تقييم هذا النتاج ، بسبب الاختلافات الاجتماعية والثقافية والفردية بين الأفراد والمجتمعات .

1 – تاريخ طرق التدريس

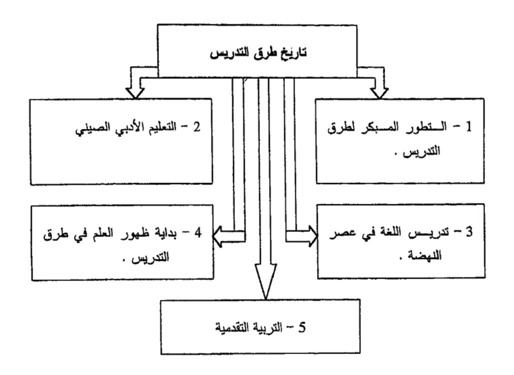
ونحن بصدد الحديث عن طرق التدريس رأينا أنه من الواجب العودة لتاريخ طرق التدريس وذلك لعدة أسباب أهمها :-

أولا : لتوضيح تطور طرائق التدريس منذ القدم حتى الآن .

ثانيا : لإلقاء الضوء على بعض الطرائق العريقة ونحن نستخدمها على أبواب القرن الواحد والعشرين وهى ذات أصول تضرب بجذورها في أعماق التاريخ كطريقة المحاضرة وتحليل النص وغيرها من الطرائق .

ثالثا : لبيان تنوع الطرائق وبالتالي تنوع مفهوم الطريقة بعد ذلك .

وســـوف نقسم تاريخ هذه الطرائق إلي خمس مراحل على الترتيب طبقا للترتيب الزمني تبعا لما هو موضع بشكل (10 – 1) .



شكل (10 – 1) تطور تاريخ طرق التدريس (19 : 201 : 215)

1 – التطور الأدبي وطرائق التعليم الأدبي :

The early development and methods of literary education

تعتبر مجموعات طرق التدريس الأطول عمراً والأكثر انتشار تلك التي ترتبط بدراسة اللغة والأدب ، فمنذ حوالي القرن الخامس قبل الميلاد وحتى الجزء الأول من القرن العشرين بعد الميلاد ، والأجزاء المتحضرة في أوروبا والصين تتربى على التعليم الأدبي . ففي أوربا تم وضع شكل التعليم الأدبي على أيدي مدرسي البلاغة في اليونان وكان أشهرهم " سقراط " ثم ظهر بعده كثيرون في روما، أما في الصين فقد بدأ ظهور التعليم الأدبي منذ القرن السابع قبل الميلاد وقد تطور بطريقة مؤثرة خلال فترة الكهان The ban period .

وصُمم التعليم الأدبي على فرض أن النتائج النهائي يمكن أن يستخدم في الحديث العامي ، ومن بين أشكال التعليم الأدبي الأوربي ؛ والذي استخدمتفيه طرق عديدة ثلاثة أشكال رئيسية هي:

(أ) القواعد Grammar . (ب) الأسلوب Style . (ج) الخطابة ، البلاغة Eloquence

أ - القواعد : وهي تماثل بعض الشيء الدارسة الحديثة لعلم اللغة ، وقد كانت الطريقتان الرئيستان في تعلم القواعد هما :-

1 - الحفظ   2 - التفكير المتناظر (المتشابه)

فمـثلا : علي التلميذ أن يحفظ عن ظهر قلب الأسماء ، والأفعال ، والتركيبات الإعرابية وكان فهم هذه الأشياء يأتي عن طريق استخدام الأشكال المتعددة.

ب - الأسـلوب : تعتبر القواعد أساس الأسلوب ، وقد كانت الطريقة الأساسية (الأولى) لتعليم الأسلوب - كما في القواعد - هي الحفظ ، أما الطريقة الثانية فهي (تحلـيل الـنص) ، وقد تطورت في فرنسا إلي ما يعرف بطريقة تحليل الـنص وذلـك في القرن العشرين (تحليل النص) L'explication de texte .

ج - الخطابة ، البلاغة : هي ملكة العالم كما قال " كوينيلياني " وكانت الخطابة مقسمة في روما اليونان إلي ثلاثة أنواع رئيسية :-

العرض Display Gorinsic   التروي Delilexative   المـناظمة

والدارسة الرئيسية للبلاغة تتضمن خمسة أجزاء وهي :-

التدريـب علـى المـادة الدراسـية المناسبة ، والترتيب ، والأسلوب ، والحفظ ، والأداء (التوصـيل) . ومعظـم التدريـبات على جزء من هذه الأجزاء يتم بواسطة طرائق سابق ذكرها.

2 - التعليم الأدبي الصيني Chinese Literary Education

كانـت الخـبرة الصـينية في مجال طرائق التدريس مشابهة للخبرة اليونانية - الرومانـية ، وأصبح التعليم الأدبي منتظما ومنتشراً خلال حكم الكُهان في القرن الثاني قبل الميلاد .

والتعليم الصيني كان مهتما برعاية الأسلوب ، والشخصية ، والخبرة ، وقد ظهر نظـام الاختبار العام و الذي يحدد المكان الذي يلتحق به الطالب فيما بعد ، وكان لفضائل الإخلاص والاحترام والمسئولية الوطنية مقام عن طريق النصح ، والقدوة والتمرس المستمر فـي الذهـن والدراسة الدقيقة للكتابات المتعددة "لكونفوشيوس" Confiuscius .وقد شجع

المعلمون التلاميذ على الحفظ وعلى إعادة إنتاج الأعمال الأدبية العظيمة كتابة أو شفاهة ، وكان المعلمون يقضون أوقاتا طويلة في التحليل ويطلبون من التلاميذ كتابة موضوعات عن الجوانب التاريخية والفلسفية لهذه الأعمال (إذا فقد استخدموا طريقة تحليل النص أيضا) .

3 – تدريس اللغة في عصر النهضة (القرن الخامس عشر)

Language Teaching in Renaissance

استمد التربويون في عصر النهضة الإيطالية المبكرة طرق التدريس المؤثرة والخالدة من ثلاثة تقاليد تربوية هامة هي :-

1 – التقاليد المسيحية التي جعلت التعليم في خدمة الدين وأصرت على العلاقة التكاملية بين الدين والتعليم .

2 – تعلم الكياسة .

3 – التقاليد الأدبية المأخوذة من روما اليونان والتي ازدهرت من جديد في القرن الرابع عشر .

وأهم الطرائق التي تطورت خلال عصر النهضة هي :- " الإعادة والتسميع والحفظ والاختبار وتصحيح التمارين الشفوية والتحريرية " ، ويمكن أن نراها بوضوح خلال أعمال (Vittorinode Fettre) وذلك خلال بداية القرن الخامس عشر وفي أعمال " إرازموس " Erasmus خلال القرن السادس عشر في شمال أوروبا.

4 – بداية ظهور علم التدريس (القرن السابع عشر)

بدأ ظهور علم التدريس في القرن السابع عشر على يد مجموعة من العلماء وأشهرهم كوميلوس (Comenius (1592 – 1670 ، وفروبل (Frobel (1746 – 1827 ، وبيسالوزى (Pesttalozzi (1782 – 1852 ، وهربرت (Herbert (1776 – 1841 ، وسوف نشير بشيء من التلخيص لأعمال عالمين منهم هما : فروبل وبيستالوزى .

- " فروبل " :

اهتمت طرائق " فروبل " اهتماماً كبيراً بدراسة الطفل واضعاً في الاعتبار التطور العقلي والعاطفي للطفل وكانت نقطة الانطلاق هي النشاطات الذاتية للطفل فهو كائن نشيط يعمل كوحدة متكاملة . وبذلك يجب على المعلم أن يدعم خبرته الطويلة بالنشاطات الذاتية للتلاميذ ، ويمكن أن يهتم بكل أوجه نمو الطفل والعلاقة بين الطفل والبيئة .

❑ " بتسالوزى " :

(أريـد أن أسلكج التربية أي أفسرها نفسيا) هذا ما قاله " بتسالوزى " وقد تأثر " بروسو " الذي أشار إلي سطحية المحاضرة ؛ ونادى بأن تضم المناهج طرائق التدريب بحيث تناسب المراحل الطبيعـية التي يتطور من خلالها الأطفال ، ونظر للتربية على أنها أداة لإصلاح مجتمع فاسد أما " بتسالوزى " فقد قصد بسلكجة التربية شيئين هما : –

(1) **تطويـر طـرائق التدريس بحيث تتمشى مع الخط التطوري لنمو الأطفال** ، وكان لدية الإرادة القويـة لأن يجعل التطور العقلي للأطفال نقطة الانطلاق في العملية التعليمية ، ففي الماضي كانـت تعتمد معظم طرائق التدريس على التقليد المعد من قبل المعلم ، ولكن " بتسالوزى " لم يعتمد على الخبرة العادية ، بل استبدل التقليد بالخبرة المتعمدة .

(2) **جعـل عمليـة الإدراك الحسي هي العنصر الأساسي في طرائق التدريس** ، فقد كان يرى أن الإدراك الحسي بداية لكل المعارف ، كما يرى أنه على المعلم أن يتبع طريقة عملية تؤدى إلي تحويـل المُدركات الحسية الأولية إلي أفكار واضحة ومحددة ، لأن ذلك من وجهة نظره هو عمل المعلم الأساس فيما يختص بالتطور العقلي للتلميذ .

5 – التربية التقدمية (القرن العشرين) Progressive Education

وأشهر هؤلاء التقدميين الذين انتقدوا التربية الحالية (في وقتهم) هم :–

" جـون ديـوى " John Dewey فـي أمريكا ، و" شاتسكي " Shatasky في الاتحاد السـوفيتي (السـابق) ، " كالدويل كوك " Caldwell Cook في إنجلترا ، "سايزك" Cizek ، وفي أستراليا ، و" دالروس " Dalcrose في سويسرا ، و"مونتورى" Montessori في إيطاليا و" اشبرن " Washburne في أمريكا أيضا ، والعنصر الأساسي المشترك والذي استخدمه كل هؤلاء التقدميون هـو النشـاط (Activity) فالتربية من وجهة نظرهم هي طريقة للحياة عن طريق اكتشاف حاجات الفرد وأهدافه واهتماماته وأفعاله ، وعلى هذا النشاط فقد ركزت طرق النشاط التدريسية علي الآتي:–

1 – أهمية احتياجات التلاميذ واهتماماتهم .
2 – إكساب المعرفة الوظيفية من خلال العمل الهادف وحل المشكلات .
3 – الانهماك فيٍ التجارب التعاونية .

هـذه كانت مقدمة تاريخية عن طرائق التدريس منذ عدة قرون قبل الميلاد وحتى القرن السـادس . إلا أنـه عـند تناول الحقبة التاريخية التالية لا يمكن بحال من الأحوال إغفال **تأثير علم الـنفس الـتربوي The Impact of Educational Psychology** فـي تأصـيل مفهوم التدريس . فقد ظهر عقب فترة " هربرت " علم التربية ، ذلك العلم الذي قام وتأسس على علم النفس ويعتـبر " ثورنديك " Thorndike بمثابة حلقة الوصل في هذه المرحلة ، إذ ظهرت الحركة العلمية

فـــي التربـــية ، بعد التفسير الميكانيكي للمثير والاستجابة التي قدمها " ثورنديك " وبدأ التركيز على اختبار مخرجات طرق التدريس التعلم بصياغة نظريات واقتراحات بُنيت على أسس وبيانات متفاوتة ، ولم تمتد تأثيراته على طرق التدريس إلي تأسيس مدخل منظم ، وقد ألقت أبحاثه الضوء على أهمية الدافعـــية والـــتعزيز في تحويل مواقف التدريس من وضع لآخر ، وفي أهمية ربط البرامج بعضها ببعض ، وأصبحت برامج الاختيار أكثر مرونة ، وأثبتت أهمية عظيمة مع القرن العشرين ، وانتشر التعلـــيم المـــبرمج الذي جعل التدريس والاختيار سلسلة من خطوات بسيطة تختص بأهداف سلوكية محددة.

كما ألقت دراسات أعمال علماء النفس أمثال Piaget , Cesell , Vygotsky , Hull , Biret , Terman , Stern الضـــوء نحـــو الاهتمام بالنمو العقلي والانفعالي والاجتماعي والخلقي والجسمي للطفل ، والاهتمام بتقديم معرفة للأطفال تناسب مراحل نموهم ، و وجهوا اهتمام المعلمين إلـــي ضـــرورة تقديمهـــم للمناهج واتباعهم لطرائق تدريس تناسب سعة عقول الأطفال ، وقد واكب الاستعداد Readiness نمو الطفل في القرن العشرين ، حيث أصبح جزء أساسي من طرق التدريس.

وعلى نقيض علماء النفس التربويون الذين اهتموا بتعديل السلوك ، ظهرت أعمال علماء الـــنفس المعرفـــي من أمثال "بياجيه " ، و " برونر " و " جانييه " فيما بين (1960 – 1970) والى ركـــزت علـــى الاهـــتمام بالبناء المعرفي للتلميذ أثناء التعلم ، وقد تم الاهتمام باستخدام التكنيكيات الجماعـــية ولعـــب الدور في تحسين أداء الجماعة وبخاصة في العلوم الاجتماعية ، وأصبح العمل الجماعي بمثابة السمة التدريسية الواسعة .

2 – مفهوم طريقة التدريس

تعددت تعريفات العلماء لطريقة التدريس سواء كان ذلك في الدراسات العربية أو الأجنبية ، ويمكـــن القـــول بـــأن طريقة التدريس Teaching Method هي أسلوب للإحساس ، والتفكير ، والعمل ، والشعور ، والوجدان 0000 إنها ليست قاعدة ضيقة جافة بل تتميز بقدر كبير من المرونة ، ويمكن أن نقول أنها تصميم يتجسد في شكل فعل (4 : 140)

وطرائق التدريس تعتمد على الأنظمة أو المجالات المعرفية Disciplines ، وإذا نجحت طريقة التدريس فإنها تخلق الوسائل للتفكير والإحساس ، والشعور ، والتفاعل Olfaction وتستخدم لفظة طريقة Method (2 : 26) ، أيضا في التربية عادة للتعبير عن مجموعة الأنشطة والإجراءات التـــي يقـــوم بها المدرس والتي تبدوا آثارها على ما يتعلمه التلاميذ . وتضم الطريقة عادة عدد من الأنشطة والإجراءات مثل :– القراءة ، والمناقشة ، والتسميع ، والملاحظة ، والتوجيه ، والتوضيح ، والتكرار ، والتفسير ، والقراءة الصامتة والجهرية ، و استخدام السبورات والوسائل التعليمية وغيرها ، وحيـــنما تشتمل طريقة ما على بعض هذه الأنشطة والإجراءات فإنها ليست قاصرة عليها بل ربما

يــأخذ المــدرس خلال استخدامه لطريقة أو لطرائق أخرى أنشطة وإجراءات أخرى لم يأخذ بها في أثناء استخدامه للطريقة الأولي وهكذا 000

وتعد عملية الربط بين بعض هذه الأنشطة والإجراءات في أثناء عملية التدريس من صميم مســئولية المدرس ، وعلى ذلك يمكن القول بأن الطريقة أن الطرائق التي يتبعها المدرس تعتبر من أهم جوانب العملية التعليمية ، بل هي المشكلة الرئيسية في مضمون العمل بمهنة التدريس .

ويرى البعض الآخر أن الطريقة هي :-

توجــه فلسفي يتألف من مجموعة من الفرضيات المترابطة والمتعلقة بطبيعة تعلم المادة وتعلــيمها ، وأن ثمــة عوامل تؤثر فيها وتتأثر بها منها الأهداف نفسها وإعداد المعلمين وحماسهم والمــواد التعليمــية والتقنيات والاختبارات والإجراءات التي تتم فيها العملية التعليمية . فالطريقة : تشمل من الناحية النظرية التوجه الفلسفي والنظرة العامة ، ومن الناحية العملية تعنى : طرائق اختيار المادة التعليمية التي يراد تدريسها ، كما تعنى تدرج هذه المادة . (7: 239 : 240)

وفــي أثــناء الحديث عن معنى الطريقة ككلمة يقول " كلباترك " Kilapatrick هناك معنــيان للفــظ " طريقة التدريس : معنى ضيق : والمقصود به توصيل المعلومات ، ومعنى واسع وشامل : وهو إكساب المعلومات مضافاً إليه وجهات نظر وعادات في التفكير وغيرهما .

واستكمالا لإيضاح معنى كلمة الطريقة وجب علينا العودة إلي المعنى القاموسي للطريقة : فالطريقة هي : السير ، وطريقة الرجل مذهبه وتعنى أيضا الحال والجمع طرائق – طرق . (1)

ممــا سبق يمكن القول بأن طريقة التدريس عبارة عن مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تستند إلي العقل ، والمتوازية ، والتي تهدف إلي تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة لعديد من استراتيجيات التدريس ، مراعية في ذلك طبيعة المتعلم ، والمادة الدراسية ، وموضوع الدرس وأهدافه ، وبيئة التعلم السائدة بالمدرسة .

ومــن ذلك نرى أن هناك بعض التعريفات تتميز بالوضوح ، والأخرى بالإبهام ، وكان لذلــك آثار في تعدد طرق التدريس ويمكن القول بأن هذا التعدد والتداخل كان سبباً رئيسياً في حيرة الباحثين في إيجاد تقسيم واضح نستريح إليه في طرائق التدريس .

فــنجد البعض يقسم الطرق وفقا لأنواع من الدروس ويخص كل نوع بطريقة مناسبة له . ويحــاول البعض الآخر أن يبني التقسيم على العمليات الفكرية التي تستلزمها كل طريقة ، ويضع الدروس تحت الطرائق التي تناسبها ، ويحاول فريق ثالث أن يقسم الطرائق تبعاً للصفات الغالبة على طريقة بعينها .

وبعد عرضنا للشروح السابقة في مفاهيم الطريقة ومعانيها القاموسية وغير القاموسية في الدراسات العربية والأجنبية وبتعدد هذه الطرق وجب علينا التساؤل : ما الطريقة الفعالة What is effective method ? هل توجد طريقة فعالة فعلا ؟ أم لا ؟

وبمـــا أنـــه يوجد تدريس فعال 000 فهل بتعدد الطرائق وتعدد التقسيمات للطريقة ، هل توجد طريقة فعالة ؟

يمكـــن القـــول أنـــه لا توجد طريقة واحدة يمكن وصفها بأنها أحسن طريقة في التدريس وينصح بها جميع المعلمين . وإنما الطريقة تختلف باختلاف المادة واختلاف فرع المادة ، وباختلاف المرحلة العمرية ، والنمو العقلي ، والبدني ، واستعداد التلميذ وميوله ، وعدد تلاميذ الفصل الواحد ، وكـــل طـــرق التدريس ضرورية ، وقد لا يقتصر الدرس الواحد على طريقة واحدة ، بل قد يحتاج الـــدرس الواحد إلي استخدام عدة طرق ، ولا يتعارض استخدام طريقتين أو أكثر في درس واحد ، فالحوار قد يكون مع الاستقراء وقد يكون مع الاستنتاج وقد يكون مع الإلقاء، وقد يبدأ الدرس بطريقة وينتهي بطريقة أخرى وكل ذلك متروك لفطنة المعلم وحكمته ومعرفته بفن التدريس (81 : 13) .

ولا يمكـــن أن يُلـــزم المعلم في تدريسه بإتباع طريقة معينة من هذه الطرق ومن الخطأ التحيز لطريقة ما على أنها أصلحُ الطرق تحقيقا للأهداف ؛ فقد تكون الطريقة الإلقائية في موقف ما أصلح من الطريقة الاستنتاجية ، و الطريقة التي تناسب صغار التلاميذ لا تناسب كبارهم ، والطريقة التـــي تصـــلح لفصـــل يوجد فيه عشرون تلميذا لا تصلح لفصل يكون عدد تلاميذه خمسين تلميذا . والطـــريقة التـــي تصـــلح لتدريس اللغة العربية ليست بالضرورة أن تصلح لتدريس الرياضيات ، والطريقة التي تصلح لتدريس التعبير ليست هي الملائمة لتدريس النصوص .

إذن تختلف الطريقة من مادة إلي أخرى ومن فرع إلي آخر ، والمعلم النبيه يختار الطريقة التي تناسب الموضوع الذي يقوم بتدريسه وتناسب الوسط الذي تطبق فيه ، فمن المواد ما هو نظري ومنها ما هو عملي ، ومن المواد ما يستلزمه معينات ومنها ما لا يستلزم . وينبغي أن تكون الطريقة مـــرنه تخـــتلف باختلاف مرحلة النمو ، وكثافة الفصل ، وباختلاف المادة وفرع المادة ، وباختلاف الغـــرض مـــن التدريس ؛ فدراسة شخصية الإمام عليّ تختلف في دراستها من التاريخ إلي التربية الدينـــية إلـــي تـــاريخ الأدب ... وكذلك تختلف الطريقة باختلاف طبيعة الموضوع واختلاف طبيعة التلامـــيذ وما بينهم من فروق فردية ، وتختلف أيضا باختلاف إمكانيات المدرسة ، وكذلك باختلاف سعة أفق المعلم فالاختلاف بين المعلمين في طرائق التعليم يرجع لما بينهم من فروق في الاضطلاع والانتفاع بالتجارب التربوية.

ونســـتنتج من ذلك أن الطريقة الفعالة هي الفعالة داخل الموقف التدريسي المعين كما أنها تؤدى المطلوب . وبما أنه ثبت أن فعالية الطريقة تتوقف على الموقف التدريسي نفسه وعلى العديد

من العوامل الأخرى السالف ذكرها وأنه لا يمكننا القول بأفضلية طريقة معينة (أ) على طريقة أخرى (ب) إلا بنفعها داخل الموقف التدريسي نفسه (13 : 21) .

فمن الواجب أن نذكر أسس نجاح الطريقة داخل الموقف التدريسي وهي :-

1- أن تـأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة فيجب أن يراعي المعلم بعض القواعد العامة في معالجته للدروس مثل :-

التدرج من المعلوم للمجهول ، ومن السهل إلي الصعب ، ومن المبسط إلى المركب ، ومن المحدد للمبهم ، ومن المحسوس للمعقول ، ومن المألوف إلي غير المألوف . ومن المباشر إلي غير المباشر وهكذا .

2- أن تأخذ الطريقة بالأساس السيكولوجي في عرض المادة ولكن كيف ذلك ؟

فيأتي ذلك بالالتفات إلي ميول ورغبات وقدرات واستعداد المتعلم ، فالمعلم الجيد هو الذي يوفق بين الطريقتين المنطقية والنفسية ويوازن بين استخدام التنظيم المنطقي والسيكولوجي ، بحيث لا يتعارض التنظيم القائم على التدرج المنطقي مع التنظيم السيكولوجي .

3- أن تأخذ الطريقة في الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين .

4- أن يكون موقف التلميذ إيجابيا طوال مراحل الدرس عن طريق مشاركته بطرح الأسئلة أو الإجابة عنها ، أو استثارة تفكيره ، وخبراته الماضية .

5- أن تكون الطريقة مثيرة لأهتمام التلميذ وتبعثه على الابتكار 000 وإلي السرور والانتباه .

6- أن تلائم الطريقة سن التلاميذ ، مراحل نموهم ، ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والأسرية ، وأن تكون مرنة وصالحة للتكيف إذا اقتضته الظروف الصعبة الطارئة لذلك.

7- أن تنمى الطريقة الاتجاهات الإيجابية ، و الأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي .

8- أن تراعي الطريقة صحة الطالب النفسية والبدنية والعقلية وذلك بتنمية الانضباط الذاتي ، وخلق الرغبة في العمل ، والتعاون .

9- أن تستند الطريقة إلى نظريات التعلم وتستفيد من قوانينها ، فقد أثبتت التجارب أن لهذه القوانين فائدة عظيمة في التدريس مثل التعلم بالعمل ، وبالملاحظة ، والمشاهدة، وبالتجربة والخطأ ، وأهمية الدافع والفعالية وقوانين الأثر ...

3 – تقسيمات طرق التدريس

وفقا لما ذكر سابقا فإنه إذا ما أطلع الباحث على الأدبيات التربوية فسيصعب عليه إيجاد تقسيم واضح لهذه الطرق ؛ وأهم أسباب الحيرة هي :-

1- عدم تحديد واضح لمعنى كلمة طريقة .

2- عدم توحيد أساس التقسيم حتى إذا أخذنا تقسيم " كلباتريك " مثلا أساسا نجد أنه لا يكفي لضم الأقسام الثانوية تحت كل قسم رئيسي : فمثلا تحت المعنى الضيق للطريق عند " كلباتريك " يمكن أن نعرض عدة طرق يراها أصلح في حالة دون الأخرى : فالإلقاء في حالة أصلح من الاستنتاج وهكذا ..

3- أن الطفل يتعلم بكل الطرق معاً ولا يمكن فصل طريقة عن أخرى فصلا تاماً وإلا كان ذلك الفصل صناعيا ومتكلفا ، ولكننا عموماً نحاول الفصل لكي نستعمل كل طريقة بأحسن ما يمكن.

4- إغفال نقطة هامة وهي أن طريق التدريس لها علاقة وثيقة بعملية التعلم ؛ فهما صنوان لا يفترقان ، وعند اختيارنا طريقة من الطرق لابد أن نسأل أنفسنا . هل هذه الطريقة تتمشى مع ما نعرف عن عملية التعلم ؟ فإذا كان الأمركذلك كان معنى ذلك أنها تؤدى المطلوب .

نخلص من هذا أن الطريقة الفعالة إذن : هي الفعالة في موقف معين والتي توفر الوقت والجهد حتى يصل الطالب للتعلم . وبناء عليه تتعدد تقسيمات الطرق كما ذكرنا من قبل وفقاً لما يلي :- (13-15)

1- إما على أساس العمليات الفكرية التي تستلزمها كل طريقة ، ووضع الدروس .

2- أو على أساس ما يغلب على طريقة بعينها من صفات .

3- أو قد يخلط البعض هذه الطرق بعضها ببعض بناء على خلط في الأساس الذي يبنى عليه التقسيم .

4- وتتعدد تقسيمات طرق التدريس تبعاً لتعدد الأسس المستمدة من النظريات السيكولوجية والفلسفات التربوية .

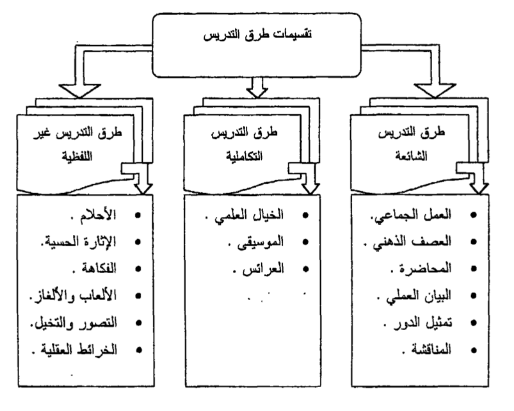
وبناء على ذلك نعرض للتقسيم الذي قدمه " جيمس كوينا " James Quina (1989) . ولا يعني عرضنا لهذا التقسيم أنه تقسيم مثالي في رأينا ، ولكن يمكن القول أنه أشمل التقسيمات من وجهة نظرنا ، كما أنه يتميز بكونه يحتوى على الطرق التقليدية والحديثة في نفس الوقت فهو يشمل طرقا شائعة (كالإلقاء ، التسميع)، وطرقا حديثة كالقراءة بالموسيقي ، والفكاهة كطريقة ، والتصور والتخيل، وطريقة الألغاز ، و الخيال كلغة (22 : 139 : 161) .

والشكل التوضيحي رقم (10 - 2) يبين هذا التقسيم وهو مبنى على أساس اللفظية وغير اللفظية وما بينهما من طرق تكاملية ، بالإضافة إلى الحداثة والتقليدية فهو مقسم إلي ثلاث فئات هي:-

أولاً : طرق التدريس الشائعة .

ثانياً : طرق التدريس غير اللفظية .

ثالثاً : طريق التدريس التكاملية .



شكل (10 - 2) " خريطة مبسطة لطرق التدريس ".

وسنحاول فيما يلي شرح كل فئة من الفئات الثلاثة وما تنطوي عليه من طرق فرعية .

أولا : الطرق الشائعة في التدريس :-

لقد شاع استخدام عدد من طرق التدريس التي تناولتها الأدبيات التربوية مثل المحاضرة والمناقشة وتمثيل الأدوار والعروض العملية ، والعصف الذهني ، والعمل الجماعي . ونقدم فيما يلي عرضا لكل طريقة من تلك الطرق .

1 - **طريقة المحاضرة : Lecture Method**

تعتبر طريقة المحاضرة (أو الإلقاء) من أقدم وأكثر طرق التدريس استخداماً ، وقد وصفت بأنها (ملح) الطرق والأساليب التدريسية الأخرى المتبعة في تدريس المواد العملية والإنسانية سواء بسواء . وتكاد لا تخلو أي طريقة تدريسية – قليلاً أو كثيراً – من المحاضرة أو الإلقاء المباشر من حين لآخر . وقد كانت وما تزال تحتل مكاناً بارزاً في التربية العلمية وتدريس العلوم . فهي طريقة وأسلوب تدريسي شائع في الجامعات والكليات الجامعية والمدارس ..... إلخ .

وتقوم طريقة المحاضرة علي مبدأ **الإلقاء (المباشر) والشرح أو العرض النظري** للمادة العلمية والإنسانية سواء بسواء من جانب المعلم . فهو (أي المعلم) يقوم بنقل (أو تلقين) المعلومات والمعارف العلمية بأشكالها المختلفة ، من الكتاب المدرسي (أو الجامعي) إلى الطلبة ، ويشرح المفاهيم والمبادئ والقوانين العلمية ، مستعيناً من حين لآخر بالسبورة والطباشير ، لشرح ما يعتقد أنه غامض على الطلبة، بينما يسمع الفرد المتعلم (الطالب) بهدوء أو يسجل الملاحظات أو بعض ما يقوله ويشرحه المعلم . ومهما يكن الأمر ، فإن الأدبيات التربوية تشير إلي **مزايا عديدة ومجالات كثيرة لاستخدام طريقة المحاضرة في التدريس** ، يمكن أن يكون من بينها ما يلي : (8 : 211-213).

1 - طريقة تدريس **اقتصادية** من حيث أنها :

أ - تساعد على تغطية حجم كبير من المادة العلمية المقررة .

ب- لا تتطلب إنشاء مختبرات علمية أو شراء مواد وأدوات وأجهزة مخبرية تعجز إمكانات بعض المدارس عن توفيرها .

2 - تسمح بعرض المادة العلمية عرضاً متصلاً (منظماً) لا مجال فيه للثغرات أو الفجوات التي قد تشتت الأفكار .

3 - **طريقة مناسبة لتقديم موضوعات علمية جديدة** وخاصة عند عدم توافر بعض الوسائل التعليمية ومصادر التعليم الأخرى .

4 - تستخدم في عرض المادة العلمية التي لها طابع القصة أو الخيال العلمي أوصفه تاريخية أو تطورية أو تلخيص أفكار علمية سابقة لموضوع درس العلوم ،

5 - يمكن اعتبارها طريقة (مشوقة) أو فاعلة نسبياً إذا :

أ - تمتع المعلم بلغة (خطابية) جيدة وأسلوب عرض ناجح وشخصية (قوية) جذابة لانتباه الطلبة .

ب- استطاع المعلم تدعيمها بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية المناسبة.

6 - **يمكن أن تستخدم في مجالات عديدة منها ما يلي :**

أ - تلخيص ما سبق للطلبة دراسته أو معرفته

ب - تقديم موضوع علمي جديد .

ج - تلخيص النتائج وتنظيم الأفكار العلمية المستخلصة من النشاطات العلمية والتجارب المخبرية .

د - توضيح عمل الأجهزة والتجهيزات المخبرية .

هـ - مراجعة بعض المعلومات والنشاطات المخبرية من حين لآخر .

و - نقل خبرات المعلم الشخصية التي يصعب نقلها سوي بطريقة شفوية إلقائية.

ز - الندوات والمؤتمرات .

ح - توجيه وإرشاد الطلبة إلى مصادر المعرفة ، وتعليمات الأمان والسلامة في المختبر .

ط - عرض نتائج البحوث في المؤتمرات والندوات المتخصصة .

هذا وعلي الرغم من أن طريقة المحاضرة لها مزايا ومجالات استخدام كثيرة إلا أنها غالباً ما يوجه لها انتقادات ومن هذه الانتقادات نذكر ما يلي :

1 - يكـــون الفرد المتعلم (الطالب) سلبياً في هذه الطريقة بوجه عام ، فهو يتعلم من المعلم عن طريق الاستماع أو الوعظ والتلقين .

2 - لا توفر الجانب العملي التطبيقي أو الخبرة الحسية المباشرة العملية للطالب ، والتي تعتبر جوهراً أساسياً وقلباً نابضاً في تعلم العلوم وتعليمها .

3 - تهمـــل حاجـــات الطلبة واهتماماتهم ، مما قد يترتب عليه ضعف ميل الطلبة واتجاهاتهم نحو العلوم .

4 - تثـــير الملـــل (والنعاس أحياناً) عند الطلبة ، خاصة إذا كان (عرض) المعلم نفسه مملاً أو كلامه لا يشد الانتباه .

5 - لا تأخذ في الاعتبار حقيقة الفروق الفردية بين الطلبة ، ومستويات تفكيرهم ، وأنماط المعرفة لديهم .

6 - لا تســـاعد (المحاضرة) على تذكر المادة العلمية والاحتفاظ بها ؛ فقد جاء في الأدب الـــتربوي العلمي أن الفرد المتعلم (الطالب) يتذكر حوالي (20%) فقط مما يسمع .

7 - إذا كانـــت (المحاضرة) هي الطريقة السائدة عند المعلم ، فإنه يتوقع عندئذ أن تركز أساليب التقويم على قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب.

أنماط المحاضرة :

تشيع عدة أنماط من المحاضرة وبخاصة في التعليم الجامعي منها: (8 : 218)

1 – **المحاضـــرة (الرســمية) المباشرة أو اللفظية المجردة : Straight Lecture** وفيها يلقي المـــدرس (أو الأستاذ) محاضرته بأسلوب خطابي مباشر (لنمط إذاعة الأخبار) دون إتاحة الفرصـــة للأسئلة أو المشاركة في المناقشة أثناء المحاضرة . وعليه ، يمنع هذا النمط من المحاضرات الصلات البينية – الشخصية – بين المدرس (الأستاذ) والطلبة ، إلاّ أنّ المدرس (الأســتاذ) يقـــدم خلال هذه المحاضرة خبراته العلمية والعملية ، ويُقوّم أعمال الطلبة عن طريق الامتحانات القصيرة أو النهائية .

2 – **المحاضـــرة – السؤال :** وفيها يطرح الطلبة عدداً من الأسئلة ، يختار المدرس (الأستاذ) بعضـــها والتي تقع ضمن المادة التعليمية (المحتوى) ويعتبرها في نظرة مهمة ، ويشرحها ويجيب عنها أمام الطلبة.

3 – **المحاضـــرة – الإلقـــاء مـــع استخدام الطباشير : Chalk – Talk Lecture** وفيها يقدم المـــدرس (الأستاذ) المعلومات (العلمية) مباشرة وموضحة بواسطة الطباشير والسبورة ؛ ويستعين المدرس بالطباشير والسبورة لتوضيح النقاط الغامضة مثل الرسومات التوضيحية ؛ وبالتالي فإن المحاضرة مزيج من الإلقاء المسموع والمادة المكتوبة على السبورة باستخدام الطباشير بألوانها المختلفة . وقد يشار إلى هذا النمط من المحاضرات بالمحاضرة التفسيرية باستخدام الطباشير والسبورة .

4 – **المحاضرة – النقاش : Lecture - Discussion** وفيها يُلقي المدرس (الأستاذ) محاضرته ، ويـــتخللها فرصة تقدر بـــ (3 – 4) مرات تتاح فيها الفرصة أمام الطلبة للمناقشة وإبداء الرأي ، ويستخدم هذا النمط من المحاضرات بشكل خاص عند تقديم معلومات جديدة للطلبة

5 – **المحاضرة – العرض التوضيحي :** ويستخدم المدرس (الأستاذ) هذا النمط من المحاضرات عـــندما يـــريد أن يوضح أو يشرح (يعرض) بعض الموضوعات العملية المخبرية كما في تشريح الكائنات الحية أو بيان كيفية استخدام (تشغيل) جهاز علمي (المجهر مثلاً) ... إلخ.

6 – **المحاضـــرة – التطبـــيق :** ، وفـــيها يُعطى المدرس (الأستاذ) المادة (العلمية) من خلال التطبيق في المحاضرة أو في المختبر أو في الورش العلمية أو في الميدان (الحقل) كما في ميادين العلوم والفنون والموسيقى000 إلخ .

7 – **المحاضرة – التسميع :** وفيها يتوقف المحاضر عن إلقاء المحاضرة ليطرح أسئلة محددة ، أو يكلف بعض الطلبة قراءة (أو تسميع) المادة التي أعدوها تسميعاً جوهرياً كما هو شائع في

اللغات على سبيل المثال ؛ وهي بالتالي تبدو عكس نمط المحاضرة الذي يوصف بالمحاضرة بوجه عام.

8 – **المحاضرة بأسلوب أخذ الملاحظات المنظمة Guide Note – Taking Lecture**:وفي هذا النمط من المحاضرات يزود المدرس (الأستاذ) الطلبة بالمعلومات (العلمية) الأساسية للمحاضرة على شكل مواد مطبوعة تلخص المفاهيم والأفكار الرئيسية في المحاضرة بوجه عام.

9 – **المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية (كالشفافيات والسلايدات)** ؛ ويعتمد هذا النمط من المحاضرات ، كما تدل التسمية ، على إعطاء المعلومات (العلمية) وعرضها بالاستعانة بالوسائل التعليمية (السمعية – البصرية) وخاصة الشرائح المتزامنة صوتياً ؛ وفيها يتم عرض المحاضرة وتقديمها باستخدام العرض البصري – الصوتي بشكل متزامن معاً .

ما يجب وما لا يجب فعله في المحاضرة

لتحسين فعالية المحاضرة في عملية التدريس نقدم قائمة بالأفعال التي ينبغي أن يمارسها المعلم وذلك تحت مسمى " **أحذر ، لا تفعل** " والأعمال التي ينبغي عليه القيام بها تحت مسمى " **نفذ ، افعل** " . (6 : 197)

أولاً : أحذر ، لا تفعل ما يلي :

1- أن تكون مادة المحاضرة أكبر من الوقت المخصص لها .

2- أن تسرع في الإلقاء لإنهاء المادة .

3- أن تخاطب نفسك ، أن تتكلم لنفسك دون أن تخاطب الجمهور .

4- أن تظن أن فهمك لغتك وتعابيرك يعني دائما فهم الجمهور هذه اللغة والتعابير.

5- أن تتكلم على وتيرة واحدة ، كأنك آلة مسجلة .

6- أن تؤكد على المعلومات الشائعة التي يعرفها جمهورك جيداً ، لدرجة يقال : إن ليس عند المحاضر ما يقدمه .

7- أن تأتي بمعلومات اختصاصية معقدة ، فوق مستوى جمهورك بكثير .

8- أن تكثر من المفاهيم وتقلل من الشرح وضرب الأمثلة .

9- أن تدغدغ عواطف الجمهور وغرائزه ليقبلك كمحاضر .

10- أن تعتذر لعدم قدرتك على تخصيص الوقت الكافي لجمهورك ولمحاضرتك ، أي لتغطية ضعفك .

11- أن تلصق وجهك بالورقة وتقرأ لنفسك .

12- أن تتناول موضعاً غير متمكن من الاطلاع عليه .

13- أن تتحرك كثيراً أمام الجمهور أو تكون كخشبة مسندة ، كصنم جامد .

14- أن تكون متحمساً أكثر من اللازم .

ثانياً : نفذ ، أفعل ما يلي :

1- استعمل السبورة وأي وسائل إيضاح ممكنة قدر الإمكان .

2- ناقش ، قارن .

3- تمهل ، خذ نفساً ، لتستريح وليستريح جمهورك .

4- لاحظ جمهورك ومدي تجاوبه معك ، الملل ، التثاؤب الكثير ، خروج البعض من القاعة ، وحاول أن تتلمس الأسباب لذلك وترد عليها بشكل ما .

5- اعرض رأيك بوضوح ، انقد ، وبموضوعية . تبين أنك تحترم آراء غيرك بوضوح .

6- عبّر بموضوعية : لا تستعمل كلمة " أنا " إلاّ إذا اضطررت لذلك تجنب الأحداث الشخصية ما أمكن ، وإن أردت ذكرها ، فاذكرها بدون إشارة إلى شخصك .

7- لا تعبر عن فكرة بعشر كلمات إذا كنت تستطيع التعبير عنها بتسع كلمات : أتبع مبدأ ما قل ودل .

8- كن مرحاً من وقت لآخر داخل إطار من الرصانة والجدية .

9- اضــبط محاضرتك من الناحية اللغوية والصرفية ، خاصة إذا كانت سوف تطبع وتوزع ، ثمة تسامح في الاستعمال الشفهي ، للغة غير الدقيقة ، لكن لا تسامح في الأخطاء المكتوبة .

10- أكد على الأفكار الرئيسية للمحاضرة ، كأسئلة في البداية وكأجوبة في النهاية.

11- نوع نغمة صوتك ونبرته Stress والروابط بين الكلمات Juncture تبعاً لطبيعة الحديث .

2 - المناقشة : Discussion

وهى اختلاط الأفكار أو مزج للتفكير تعرض فيه الآراء بدون براهين مساندة (10: 271) والمناقشة ليست مجرد تسميع . ولا مجرد حديث بين مجموعة من الناس التي تعرف قليلاً وتهتم قليلاً بموضوع المناقشة . كما أنها ليست تحاوراً بين أحزاب مختلفة تسعي كل منها للفوز ؛ بل هي أنشطة تعليمية تعلميه تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس ، ويكون الدور الأول فـيها للمعلم الذي يحرص على إيصال المعلومات إلى الطلاب بطريقة الشرح والتلقين وطرح الأسئلة ؛ ومحاولة ربط المادة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تعميم للمادة التعليمية ، وتطبيقها على أمثلة منتمية أحياناً .

شروط استخدام المناقشة : [3]

1- التعرف إلي طبيعة الأهداف بالنسبة للموقف التعليمي التعلمي .

2- أن تكون الفرصة متاحة لاستخدام المناقشة .

3- أن يكون الطلاب على قدر من الدراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته .

4- أن يعد المعلم الأسئلة المناسبة التي يري أن يدور حولها موضوع الدرس إعداداً متقنا بحيث تكون مبسطة ومتتابعة وهادفة ، ومن النوع الذي يدفع إلى التفكير والاستفسار وحب الاستطلاع .

5- أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطلاب على إدراك العلاقات ومسايرة الدرس .

أشكال المناقشة :

هناك عدة أشكال للمناقشة لعل من أبرزها الأشكال التالية : (20 : 277-291)

أولاً : طريقة فيليب :

تنسب إلي واضعها " دونالد فيليب " Donald Philipe وتقوم على عدة أسس هي :

1- يكتب رئيس المناقشة سواء كان المعلم أو أحد التلاميذ عنوان المشكلة التي وافق الفصل على مناقشتها على السبورة ، ويطلب من التلاميذ اقتراح العناصر المختلفة التي تضمها المشكلة .

2- ينقسم الفصل إلى عدة مجموعات كل مجموعة تضم ستة طلاب بحيث يجلس كل ثلاثة من أعضاء المجموعة في مواجهة الثلاثة الآخرين وتنتخب كل مجموعة قائداً أو سكرتيراً .

3- تبحث كل مجموعة عنصراً من العناصر التي اقترحت ودونت على السبورة في فترة لا تزيد عن خمس دقائق ، ثم يعلن المعلم أو قائد الفصل انتهاء الموقت المحدد ، ثم يطلب من المجموعة التقرير الذي تم التوصل إليه .

4- يتم مناقشة النقاط الأساسية من جانب الفصل كله .

ثانياً : نشاط اللجنة Committee Activity (21 : 132-138)

وفيها يُوكل لمجموعة من اللجان دراسة المشكلة . ويتعارض مع ما يعتقده بعض المعلمين أن أنواع أنشطة اللجنة لخطط ومناقشات المجموعة الصغيرة تتطلب عاملاً كبيراً من أجل تحضير وأعداد الجزء الخاص بالمعلم . فهي ليست كذلك فالطلاب يقومون بكل العلم وليس عليه سوى أن شاهد ويستريح .

<u>الخطوط المرشدة الآتية سوف تساعد المعلم في استخدام طريقة أنشطة اللجنة بنجاح:</u>

1- يوضح المعلم للطلاب أغراض ووظائف كل لجنة .

2- كن محدداً في تعليم الطلاب المهام التي سيقومون بها لكي يكونوا منجزين وتستطيع أن تخطط المهام سوياً مع الطلاب .

3- ذكر الطلاب أن نشاط اللجنة هو موقف اجتماعي لفريق تعليمي . النجاح فيه يعتمد على التعاون والنظام من أعضاء اللجنة .

4- أرجوك 0000 لا تقلق عندما يفشل الاختبار الأول . خاصة عندما لا يكون الطب معتادين على استخدام هذه الاستراتيجية . حاول ثانية .

ثالثاً : الندوات

يـــتم تكويـــن جماعة من تلاميذ الفصل تضم ستة تلاميذ مثلاً ، وقد يزيد العدد وفقاً لحجم المشـــكلة التي تُدرس وتختار الجماعة من بين أعضائها رئيساً يتولى إدارة الندوة ؛ ويقوم كل عضو مـــن أعضـــاء الجماعة بدراسة عنصر من عناصر المشكلة موضوع البحث ؛ ويقدم كل عضو أمام الفصل جميعاً ملخصاً للدراسة التي أعدها . وتتم مناقشة هذه الملخصات .

رابعاً : المناقشة التي تقوم بها جماعة صغيرة .

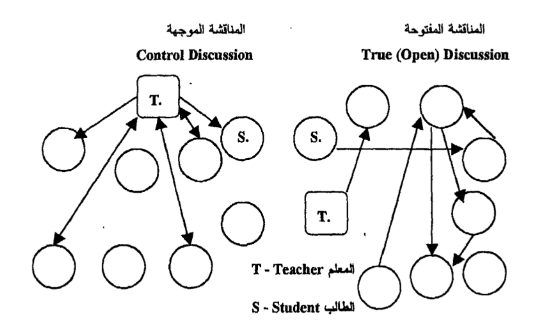
وفـــيها يتم تكوين جماعات صغيرة داخل الفصل كل جماعة تدرس وجهاً مختلفاً لمشكلة معيـــنة ، مـــع العلـــم بأن المجموعات الصغيرة أكثر فعالية عندما تتم المناقشة بين المعلم والتلميذ وبعضهم . وتتشكل الجماعات على أساس :

(1) إكساب أفرادها درجة عالية من مهارة معينة .

(2) أو اهتمام أعضائها جميعاً بمشكلة معينة .

والمعلـــم يســـتطيع أن يعطي المزيد من الاهتمام لكل فرد من المجموعة ، والدارسون يصبحون أكثر استغراقاً في عملية التعليم ، وأكثر حيوية في المناقشات، وتتيح فرصاً كبيرة لإتمام روح القيادة ومهارات الحديث والمناقشة .

وهناك خطان من المناقشة المفتوحة والموجهة يوضحهما الشكـــــــل رقم (10 – 3) التالي عرضه :-



شكل رقم (10 – 3) يوضح الاختلاف بين تتبع المحادثة في المناقشة الموجهة والمناقشة الحقيقية (المفتوحة) Flow of Conversation in Discussion .

دور المعلم خلال المناقشة

دور المعلم مخطط وموجه وميسر لعملية التعلم والتعليم ، ويبدو دوره واضحاً من خلال ممارسته وإجابته عن الأسئلة التالية : (3 : 57)

- لماذا اختار طريقة المناقشة دون غيرها ؟
- ما الأهداف الإجرائية التي يتوقع تحقيقها في نهاية المناقشة ؟
- ما القراءات التي يجب أن يرجع إليها الطلاب قبل المناقشة ؟
- ما القراءات التي يجب أن يرجع إليها المعلم قبل المناقشة ؟
- ما الحدود التي يجب ألا تتخطاها المناقشة ؟
- ما الأسلوب (أو الأساليب) التي يمكن استخدامها لإثارة اهتمام الطلاب ؟
- ما الأسئلة التي يجب أن يطرحها على الطلاب ؟
- كيف يمكن أن يضمن درجة عالية من حماس الطلاب من بداية المناقشة حتى نهايتها ؟
- ما الشروط الواجب توافرها في هذه الأسئلة ؟
- ما العلاقة بين الكتاب المدرسي ومحور المناقشة ؟
- ما النشاط الذي يجب أن يقوم به الطلاب بعد الانتهاء من المناقشة ؟
- كيف يقوم أداء الطلاب في أثناء الناقشة وبعد الانتهاء منها ؟

- متـى ينبغي أن يتدخل المعلم ؟ هناك حالات تقتضي تدخل المعلم في أثناء المناقشة ، لذا يجب أن تتوافر بعض المبادئ التربوية المفيدة منها :

- عـندما يلاحظ المعلم أن استطراد الحديث قد استغرق وقتاً طويلاً ، وحدثت مشاركات كثيرة وكلها تدور حول نقطة معينة ، عليه أن يذكّر باختصار بموضوع البحث ، ويشير إلى ضرورة مواصلة السير إلى نقطة أخرى .
- عـندما يلاحظ أن هناك صمتاً أو وجوماً قد حدث واستمر لفترات طويلة ، فتلك تدل على أن هناك ارتباكات ما تجعل الطلاب مترددين في مشاركتهم ؛ لذا على المعلم أن يتدخل وأن يبادر في تسيير الأمور وتوضيحها .
- عـندما يلاحـظ أن خطـأ فـي مفهوم يتعلق بالحقائق قد أخذ يحتل مكانته في معلوماتهم هنا يستوجب منه استدراك الموقف الصحيح .
- عـندما يلاحـظ أن هناك أفكاراً خاطئة أو خادعة لم تستقص بطريقة وافية ، عليه أن يتدخل ويعمل قصارى جهده في تحريكها ؛ ويثير حولها التساؤلات الكافية ليشبعها بحثاً ، ليمكنهم من تمييز الصواب من الخطأ .

المعلم باعتباره قائداً للمناقشة

فالقائد يجب أن يكون قادراً على أن ينتزع من خلال أعضاء الجماعة أفكارهم واستجاباتهم ومعلومـاتهم . وهـو الذي يحفظ للمجموعة أن كلا منها يقوم بالعمل الملائم لقدراته . حتى إذا اجتازت المجموعة الموضوع وانتقلت إلى نقاط غير متصلة بالموضوع عليه أن يسيطر ، لأنه يجب أن يعـرف ماذا يفعل ؟ وكيف يفعل ؟ (21 : 131) ويبين جدول رقم (10 – 1) ما يجب على القائد (المعلم) فعله وكيف يفعله .

جدول رقم (10 – 1) أفعال القائد " المعلم " خلال المناقشة وكيفية تنفيذها

How to do it ? (كيف يفعل)	What to do ? (ماذا يفعل)
1 – يكون مستقبلاً وغير حاكم .	1- يسرد الإجابات .
2 – التعرف على أعضاء المجموعة في محادثات ما بعد المناقشة .	2- يشجع تقديم وجهات النظر المختلفة.
3 – يلاحظ القواعد كي يكون مرنا .	3- يعمل كبرلماني (بارع في النقاش) .
4 – يخصص وقت محدد من أجل كل متكلم .	4- يمنع السيطرة عن طريق أي عضو أو جماعة صغيرة .
5 – يسرد جملاً خبرية توضح الأفكار الرئيسية التي قدمت .	5- يحافظ علي ارتباط المناقشة بالموضوعات المعروضة .
6 – يقدم الملخص النهائي .	6- يلخص مخرجات المناقشة .

مزايا طريقة المناقشة وعيوبها .

ويمكن تحديد أهم مزايا طريقة المناقشة فيما يلي (8 : 157-158)

1- تزيد من إيجابية التلميذ في العملية التعليمية ومشاركته الفعالة في الحصول على المعرفة.

2- تنمي لدى التلميذ مهارات اجتماعية من خلال تعويده الحديث إلى زملائه وإلى المعلم .

3- تنمي لدي التلميذ مفهوم الذات من خلال إحساسه بقدرته على المشاركة والفهم والتفاعل الاجتماعي .

4- تؤدي إلى الاقتصاد في التجهيزات الخاصة بالتدريس من ورش أو مختبرات ، إذ أنه يمكن إجراء المناقشة في الفصل التقليدي .

ولا يعني وجود هذه المزايا أن طريقة المناقشة خالية من العيوب ، إذا كثيراً ما توجه إليها بعض أوجه النقد المختلفة مثل :

1- تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط الصف ، والانتباه للأحداث الجانبية التي قد تحدث من الطلاب .

2- تتطلب معلمين ذوي خبرة وأقدمية في التدريس ، بحيث يمكنهم صياغة الأسئلة وتوجيهها بطريقة سليمة ، كما يمكنهم صياغة السؤال الواحد بأكثر من طريقة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .

3- تستبعد الخبرات المباشرة في التعلم ، إذ غالباً ما تتناول موضوعات لفظية ، وتتم دون استخدام مواد محسوسة أو وسائل تعليمية .

4- تتحول في كثير من الأحيان إلى جلسة رتيبة مملة ، خالية من الإثارة ، عندما يطلب المعلم من طلابه قراءة الدرس ودراسة محتواه في المنزل قبل موعد دراسته في الفصل ، مما يجعل الموقف التدريسي عبارة عن جلسة لتسميع معلومات سبق وأن حفظها الطلاب في المنزل دون فهم أو تعمق في معناها .

5- قد يغالي المعلم في توجيه الأسئلة ؛ ويكثر منها فيتشتت انتباه الطلاب ؛ كذلك فقد يفقد المعلم سيطرته على النظام في الفصل ؛ فتكثر الضوضاء والإجابات الجماعية والمقاطعة مما يحد من فعالية المناقشة كعملية استراتيجية .

3 – طريقة العصف الذهني Brain Storming

تسمى هذه الطريقة أيضاً بالتحريك الحر للأفكار Free Wheeling ، أو إطلاق الأفكار Ideation ، أو حل المشكلات الإبداعي Creative Problem Solving (18 : 337)

وتقوم هذه الطريقة على تقديم سؤال أو مشكلة عن كيفية التصرف إزاء موقف معين إلي مجموعة من التلاميذ – عادة تكون محدودة العدد – ثم يُطلب منهم توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي يمكن أن تطرح لحل هذا الموقف أو تلك المشكلة ، فمثلاً قد يطرح علي مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية الذين درسوا عن الجاذبية سؤال مؤداه " ماذا يحدث لو أنعدمت الجاذبية الأرضية " ، أو يمكن طرح سؤال لتلاميذ المرحلة المتوسطة " ماذا يحدث لو اختفت الحشرات من الأرض " ويمكن طرح سؤال لطلاب المرحلة الجامعية " تصور لوضع الأمة العربية لو لم تكن هنالك إسرائيل " .

وفي هذه الطريقة فإن كمية الأفكار المتولدة تعطي أسبقية على نوعيتها ، حيث أن الحكم على النوعية يؤجل بشكل متعمد إلى وقت لاحق ، وتكتب الأفكار التي يتم توليدها على السبورة مباشرة ، مع ملاحظة حث التلاميذ على عدم تكرار الأفكار المطروحة .

وتستخدم هذه الطريقة في تنمية الطلاقة Fluency والتي يعبر عنها بقدرة التلميذ أو تعبيرية أو فكرية ، كما تستخدم في تنمية المرونة Flexibility ؛ والتي تعني التنوع والاختلاف في الأفكار التي يأتي بها التلميذ ، كما تسهم أيضا في تنمية الأصالة Originality ؛ إذ يتبارى التلميذ في طرح أفكار غير شائعة يتفرد بها عن أقرانه ، وكل تلك القدرات إنما تعد مؤشراً على نمو التفكير الإبداعي لدى التلميذ.

وتستلزم هذه الطريقة قيام قائد المجموعة (المعلم) بتهيئة الظروف فترة العصف الذهني ؛ كما عليه أن يتأكد من فهم المشاركين لأدوارهم ، والعمل على تحريك أذهان المجموعة بشكل مستمر لضمان تدفق الأفكار ؛ وتتطلب المهام السابقة مهارة فائقة من قائد المجموعة ، كما أن إنتاجية المجموعة تتوقف على قدرات المشاركين وفهمهم للدور الذي يقومون به .

4 – البيان العملي Demonstration

يقوم المعلم في طريقة البيان العملي بالأداء الفعلي لعملية أو عمل ، حيث يعرض ما يجب القيام به وكيفية القيام به ، ويستخدم الشرح لبيان لماذا ، وأين ، ومتي يتم ذلك ، وعادة ما يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على إعادة العملية أو العمل بعد قيام المعلم بالبيان العملي ، ولهذا السبب فإن طريقة البيان العملي غالباً ما تستخدم مع طريقة أخرى . والمزيج الأكثر شيوعاً هو المُحاضرة مع البيان العملي أو البيان العملي مع التّمرين العملي (18 : 32).

- **الاستخدامات** : إن الغرض الأساسي من طريقة البيان العملي هو بيان كيفية أداء شئ ما ، ويجب استخدام هذه الطريقة كلما كان ذلك مناسباً . وفيما يلي بعض أهم الاستخدامات لطريقة البيان العملي :

(1) التدريب على العمليات الحركية أو الإجراءات (كيفية أداء شئ ما) .

(2) التدريب على حل المشكلات ومهارات التحليل .

(3) توضيح المبادئ (لماذا يعمل شئ بالطريقة التي يعمل بها) .

(4) التدريب على تشغيل الأجهزة (كيف يعمل شئ ما) .

(5) التدريب على أسلوب الفريق في العمل (كيف يعمل الأفراد بعضهم مع بعض لأداء شئ ما) .

(6) بيان المستوى النموذجي للتجربة .

(7) التدريب على إجراءات السلامة .

- **المزايا** : يتعلم المتعلم بسرعة ويكون التعلم أكثر دوماً في حالة استخدام طريقة البيان العملي للأسباب التالية :

1- تجسد طريقة البيان العملي الشرح وذلك بإعطاء معني للكلمات .

2- توضيح طريقة البيان العملي الرؤية ، وذلك بغرض الأداء المتكامل للإجراء ، مع توضيح العلاقات بين خطوات الإجراء وتحقيق الهدف .

3- تستخدم طريقة البيان العلمي عدداً من الحواس ، حيث لا يقتصر الأمر على قيام المتعلم بالمشاهدة ؛ والاستماع فحسب ، بل إنهم غالباً ما يعطون الفرصة للمس الأجهزة .

4- طريقة البيان العملي لها جاذبية تمثيلية ، فإذا تم التخطيط الدقيق والتنفيذ الجيد للبيان العملي تحققت له خصائص التمثيل التي تثير وتحتفظ بالاهتمام والانتباه .

- **العيوب** : يجب أن يوضح البيان العملي للمتعلم كيفية الأداء النموذجي ، ويجب أن يكون الإجراء سليماً من الناحية الفنية ، وأن يؤدي بمهارة تفوق تلك المتوقعة من المتعلم . كما يجب على المعلم أن يتأكد من أن الأجهزة تعمل بشكل سليم ؛ حيث لا يوجد شئ يكون عرضة للفشل الكامل مثل البيان العملي الذي يتعرض للتوقف بسبب عطل الأجهزة . ويجب تنظيم قاعة البيان العملي بحيث يمكن لجميع المتعلمين مشاهدة كل مراحل البيان العملي بوضوح ، الأمر الذي يتطلب ترتيبات خاصة للقاعة ، وحيث إن الأجهزة يتم نقلها من موقع التشغيل ، فإن نقلها يجب أن يتوازن مع عائد هذا البيان ، وأحياناً يتم شراء نماذج أو صنعها ؛ الأمر الذي يترتب عليه استثمار أكثر تكلفة من حيث الوقت والمال والموارد الأخرى .

5 - تمثيل الأدوار : Role-playing

طـــريقة تمثيل الأدوار هي طريقة تتضمن التمثيل التلقائي لموقف بواسطة فردين أو أكثر بتوجيه من المعلم ، وينمو الحوار من واقع الموقف الذي رتبة التلاميذ الذين يقومون بالتمثيل ، ويقوم كـــل شخص من الممثلين بأداء الدور طبقاً لما يشعر به ، أما التلاميذ الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين ، وبعد التمثيلية فإن المجموعة تقوم بالمناقشة (18: 332) .

فعلي سبيل المثال يمكن تمثيل شخصية " توماس أديسون " ومساعديه ، "الكسندر جرا هام بـــل ومســـاعديه" وإعادة تمثيل اختراع التيار الكهربي والتليفون ويمكن أن يكونوا " فيثاغورث " أو إقلـــيدس " عندما اكتشفوا المفاهيم الرياضية ، كما يمكن أن يكونوا " مدام كوري أو ميشيل فراداي " في فصل علوم .

ويمكـــن للمعلم تعزيز هذا الخيال لدى التلاميذ بتوجيههم إلى أسمائهم المتقمصة ، وكذلك باســـتخدام لافتة عليها أسم العالم ليلبسها التلاميذ . في العلوم يمكن تمثيل الاكتشافات الهامة وكذلك الـــتجارب ، وكذلك في الأدب يمكن إخراج مشاهد من مسرحيات وقصص كثيرة وأحداث في حياة مؤلفين ، واشتراك التلاميذ في المسرحية وتمثيل الأدوار تزيد من التعلم الفعال والحركة .

فهمـــا يمـــدان التلاميذ بخيال خصب من خلاله يتم إعادة خلق الحقائق والمفاهيم وتعزيز الفكرة طويلة المدى كما يخلقان أيضا مساحة آمنة يمكن أن يكتشف التلاميذ المفاهيم والمشاعر والقيم

وكما أن الإنسان لا ينمكن أن يمضغ الطعام لأحد ويهضمه له ؛ فالتعلم أيضا نشاط فردي لا يمكن لأحد أن يتعلم من شخص آخر فالتعلم يعتمد على المتعلم وهذا ما تثبته الطرق السابقة .

وبالـــرغم مـــن أن تمثيل الأدوار يستخدم في علاج المرضي النفسيين إلا أن التركيز في التدريس يكون لإكساب التلاميذ مهارات سلوكية جديدة للتعامل مع الحياة، ولا يحاول المعلم الغوص فـــي أعماق الطلبة أنفسهم ، بل يساعدهم أن يفهموا السلوك الإنساني بشكل أعمق ، وتمثيل الأدوار مفـــيد لأنـــه يزيد إحساس الطلبة بالموهوبين بينهم ، ولا يجب على المعلم استخدام هذه الطريقة لحل المشاكل الشخصية ، بل يجب على المعلم أن يجعلها عامة .

6 - العمل الجماعي Group Work

المجموعات المتكونة من أربعة إلي ستة تلاميذ تعمل بطريقة أفضل ، أما في المجموعات الأكـــبر فإنه من السهل على التلاميذ أن يختبئوا ، أما في المجموعات المتكونة من تلميذين أو ثلاثة فإن احتمال التفاعل يكون أفضل .

وفي العمل الجماعي يقوم كل طالب بدور مختلف ، وتحتاج المجموعات إلى رئيس جلسة ومسجل لها كما يقوم التلاميذ الباقون بتقديم ملخصات شفهية عما حدث مسبقا ، ولابد أن يتأكد رئيس الجماعة أن كل تلميذ شارك في سياق البحث وذلك عن طريق المائدة المستديرة .

ففي أثناء تنفيذ التجارب المعملية في حصص العلوم ، يمكن تنفيذ طريقة العمل الجماعي ، خاصة أن هناك بعض التلاميذ ينسحبون من تنفيذ التجارب ويوكلونها إلى زملائهم . كما يمكن تنفيذ العمل الجماعي في حصص الجغرافيا وبخاصة عند عمل الخرائط وتدريب التلاميذ على مهاراتها ، كما يشجع العمل الجماعي في حصص التربية الفنية وعمل النماذج واللوحات الفنية ، وللعمل الجماعي أهمية كبرى في دروس الحساب ؛ وبخاصة عندما يتولى أحد التلاميذ المتفوقين مساعدة أقرانه على حل المسائل والتدريبات ، ويكون جدوى تلك الطريقة أكثر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

وجدير بالذكر أن مشاركة التلاميذ وتطور مهارات الأدوار تعتبر العناصر الضابطة في التفاعل داخل الجماعة ، وعند تدريس المحتوى والعمل داخل الجماعة يجب أن يتسم التنفيذ بالمرونة ، فبعض التلاميذ قد يتعلمون المحتوى بطريقة أفضل عندما يكونون في دور قيادي ، والبعض يتعلم أفضل من خلال تنظيم الملاحظات والبعض الآخر يستفيد خلال المائدة المستديرة . كما يمكن لبعض التلاميذ تقديم المعلومة بشكل تمثيلي ؛ وآخرون يرسمون صوراً أو خرائط عقلية ؛ والبعض الآخر يظلون في عمل الملخصات الشفهية

وقد يتخذ العمل الجماعي منحنى آخر فيكون على صورة مقابلات جماعية Group Interviewتتم ما بين التلاميذ وأحد الخبراء ؛ حول موضوع يرتبط بالمحتوى الدراسي أو حول مشكلة يواجهونها ، أو الاستفسار عن قضية مطروحة محلياً أو عالمياً . حيث تطرح عليه مجموعة من الأسئلة لاستطلاع الجوانب المختلفة للموضوع ، ويتم إخطار الشخصيات التي سيتم مقابلتها مقدماً بأنواع الأسئلة التي سيتم طرحها . ثم تعكف المجموعة بعد اللقاء في تسجيل وتبويب المعلومات التي تضمنها اللقاء والتي تعبر عن وجهة نظر الخبير إزاء القضية المطروحة ، وقد تطرح المجموعة على بقية زملائهم نتائج هذا اللقاء ، كما يمكن أن يمتد لبقية زملائهم عبر طابور الصباح محفزا بذلك بقية زملائهم أن يحذوا حذوهم .

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تتيح للتلاميذ طرح ما لديهم من أسئلة تضمن أن المادة التي ستتم تغطيتها تتناسب مع احتياجاتهم ، كما أن المقابلة تتسم بالمرونة حيث يمكن أن يطلب من الشخص الذي ستتم مقابلة أن يتوسع في الموضوع ، أو أن يوضح بعض النقاط ، أو أن يعطي بعض الأمثلة .

ثانيا : الطرائق غير اللفظية Non Verbal Methods

يفـرق " الدوس هكسلي " Aldous Huxley بين عالم الألفاظ وعالم الوعي غير اللفظي فـيقول : إنـنا بشر من خلال استخدامنا للغة ولكن يجب علينا أن نحمي أنفسنا من سيطرة الكلمات والتقاليد الاجتماعية لكي نعلم أن : " المعرفة تكتسب عندما تتجمع في إدخال ذخيرة جديدة مبنية على خبراتنا القديمة في نظام مفاهيمنا ، في حين يأتي الفهم عندما نحرر أنفسنا من القديم وبالتالي نصبح على اتصال مباشر بالجديد .

(1) الأحلام كطريقة Dreams as Method

يقـول " فـرويد " : " الأحلام هي الطريقة المثلى إلى اللاشعور " وتحتوى الأحلام على الحركة الشخصية ، والجلسة ، والمحادثة ، وهى جميعها عناصر كاملة لقصة جيدة يمكن أن تحكي ويمكـن للطلـبة إبداع مسرحيات هزلية من أحلامهم بعد مراجعة ثانوية لها ، وإجراء مجموعة من التعديلات.

ومثال ذلك ما حدث في An Atlanta High School لدى أحد معلمي اللغة الإنجليزية فقد كان لدية مجموعات من الطلبة يقسمون إلى مجموعات عمل ، حيث يشاركون في مناقشة ما الذي يتمـنونه في أحلامهم اليومية ، إنهم يضعون كل أحلامهم التي يتمنونها في مسرحية هزلية ، معدلين حلـم أو مركبيـن أحلام عديدة ، ثم يكتبون نصا لإنتاج تليفزيوني ثم يحررون النص ويصورونه ، ويعتـبر كـتاب " Patricia Garfield " Creative Dreaming مفيداً لتخطيط الدروس بطريقة عمل الأحلام Dream Work .

(2) الإثارة الحسية Sensory Stimulation

يمكن لطريقة المثير الحسي أن تكون إبداعا نفسيا ، فقد يستثير المعلم تلاميذه بسؤال مفاده : كيف يمكن أن تستيقظ بواسطة المعلم ؟ ويقدم المعلم لذل بقوله " عندما أعطي مثالا ، دع نفسك فقط لتكتشـف مـا يتداعى إليك ، وإذا لم يحدث أي شيء دع الكلمة تمر ، ومنها يعطى المعلم سلسلة من الكلمات كمثير فمثلا :-

1- سقوط المطر في ليلة صيف .
2- بداية إشراق الشمس .
3- المشي على الجليد المتساقط .
4- فراولة طازجة وهكذا .

ثـم يكتـب التلاميذ تقريرا حول أحاسيسهم وأفكارهم المتداعية ، وفي هذه العملية تساعد التلميذ في تمييز حسي عال .

(3) الفكاهة كطريقة Humorous Method

فـي تدريس أي مادة يمكن إدخال الفكاهة لتزيد الألفة بين المعلم والطلبة ، فأكثر المواد ملـلا يمكن من خلال الفكاهة أن تكون شيقة وممتعة ، فبالرغم من أن تدريس علامات الترقيم ليس موضوعاً مفضلا للكثير من الناس لكن أنظر للمتعة التي قدمها " Lewis Thomas " في " The Medusa and The Snail " عندما طرح بشكل ظريف ويمكننا إدخال الفكاهة كذلك على أية مادة جافة .

(4) طريقة الألعاب والألغاز Games and Puzzles as Method

يمكـن أن تسـتخدم الألعاب والألغاز لكي تفتح للتلاميذ إمكانات جديدة للتفكير والخبرة ، بعض الألعاب مثل التمثيلية ، وبعض الألغاز مثل الكلمات المتقاطعة يمكن أن تستخدم لبناء مهارات اللغة وكذا الألغاز اللفظية الرياضية يمكن أن تكشف للتلاميذ أساليب بديلة لتكوين المفاهيم .

مثال : مسألة تصميم الفراغ

يقـوم المعلـم برسم ثلاثة أشكال على السبورة (دائرة – مربع) ثم يطلب من التلاميذ أن يفترضوا أن هذه الأشكال فارغة ؛ وأن يتخيلوا أن هذه الأشكال مفتوحة في لوح خشبي ، المطلوب مـن التلامـيذ البحث عن شكل ما يعبر خلال هذه الأشكال وينطبق تماماً عند دخوله وعلى التلاميذ استخدام بعض الأشكال وإدخالها خلال الأشكال المفرغة وهكذا .

(5) التصور – التخيل

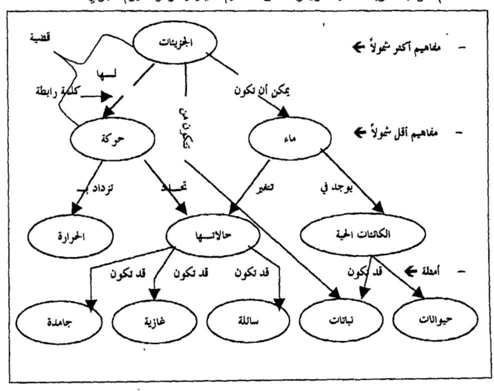
يلعب التخيل دوراً هاماً في كثير من التكنيكيات السابقة فهو يعتبر أحد الأشكال (الأساليب) Modes الأولـية لمعالجـة المعلومات ، يمكن أن تستخدم هذه العملية لدفع التلميذ للمشاركة في أي نظام بما فيها العلوم ، فيمكن للتلميذ أن يتعلم كيف "يتصور" الجزئي ، النظام الدائري لعضلات جسم الإنسـان ، ولنرى هذا الاستخدام البسيط للتخيل لتدريس مفهوم التصنيف " Taxonomy " فتتخيل نفسـك سائراً في الظلام داخل حديقة جميلة مليئة بالنباتات الملونة والزهور والأشجار ، وأنت سائر يمكـنك أن تسمع صوت الأمواج من شاطئ قريب فتبدأ في ملاحظة التشابه بين الأشجار والنباتات المتلونة للأزهار ، وفكر في كل الأزهار والنباتات التي لها نفس هذه الأجزاء ، أسمح لنفسك أن تبدأ فـي تصنيف هذه النباتات ؛ وأن تلاحظ التشابه والاختلاف ، وأنت مستمر في السير داخل الحديقة ، أفتح عينيك تدريجياً وعد إلى الغرفة . العملية السابقة هي مقدمة طبيعية لدرس علوم في التصنيف.

6 – الخرائط العقلية Mind Maps

هـي طريقة وسيطة بين الطرق اللفظية والطرق غير اللفظية ، ويعتبر هذا التكنيك أيضا فعال بدرجة كبيرة في مساعدة التلاميذ لتنسيق أي نظام ، ويقوم المعلم بتقديم مثير مثل تقديم الفيديو ،

حفـلات موسيقية ، قصيدة ، قراءة صامتة ، ويتعلم التلميذ أن يرسم دائرة في مُنتصف الصفحة وأن يضـع كلمـة أو عـبارة قصيرة بداخل الدائرة ، والتي تقدم إجمالي الخبرة ثم يرسم خطوطاً خارج الدائرة ويقوم بكتابة الكلمات المترابطة والعبارات على الخطوط ، وتقع المفاهيم التحتية على الخطوط الفرعـية والمـتفرعة مـن الخطوط الأصلية . وتقدم الأفكار المرتبطة بالمفهوم الرئيسي من خلال خطوط جديدة ترسم من المركز .

ومـن خـلال الخـرائط العقلـية يمكن للتلميذ أن يتخبط بين الخيال والمفهوم ، وتزايد البصريات عندما يترجم التلاميذ كلماتهم إلي صور ، أو أن يجعل المعلم تلاميذه يبدعون خيالاتهم بأن يرسموا صوراً ؛ أو رموزاً لكل فرع من الخريطة العقلية ، وينتقل التفاعل تجاه اللفظية ببساطة عندما يترجم التلميذ الخريطة العقلية ، إما لتلميذ بمفرده أو لمجموعة ، أو لكل الفصل ويعرض شكل رقم 10 – 4) نموذجاً لخريطة عقلية حول واحد من المفاهيم الكيميائية وهو مفهوم الجزيء .



شكل رقم (10 – 4) نموذج خريطة عقلية حول " مفهوم الجزيء "

ثالثا : الطرق التكاملية Integrative Methods

هـناك مجموعـة من طرائق التدريس تقدم دمجاً بين الطرق اللفظية وغير اللفظية ، كما تـربط بين الأنظمة المتنوعة ، وكذلك تشجع التلميذ على اكتشاف العلاقات بين المعرفة والتطبيق ، وجوهر الحقيقة ، ومن خلال هذا الدور تشجع التلميذ ليكون عالماً ، فيلسوفاً ، وفناناً ومن أعظم فوائد

هذه الطرق : أنها تعزز المرح الطفولي ، كما تزيد من الإحساس بالمشاركة في التفكير بطريقة " ماذا لو ؟ What if ? . ومن بين هذه الطرق التي يطلق عليها مسمى الطرق التكاملية ما يلي :

(1) – الخيال العلمي كطريقة تكاملية Scientific as Integrative of Learning

لقـد أوصت " كارل ساجن " Carl Sagen في كتابها " استخدام الخيال العلمي كطريقة لتشجيع التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات " أن أحد الفوائد العظيمة للخيال العلمي أنه يستطيع أن يوصل أجزاء وقطع إشارات وجملا لمعرفة قد تكون غير معروفة أو غير ملموسة لدى القارئ .

ويمكن أن يستخدم الخيال العلمي مع الآراء المثيرة في كثير من الحقول لتطوير مخططات محـتملة للمستقبل ، ليس فقط في العلوم بل أيضا في الدراسات الثقافية ، الموسيقي ، الأدب ، الفن ، يمكـن إعـادة صياغاتها عن طريق اعتبار تصور مظاهرها المختلفة في مستقبليات مختلفة . وهذا الأمر يعتبر صحيحا بالنسبة للأنظمة المعيارية مثل الأخلاق فمثلا : على الفرد أن يتعلم عمل خيارات قيمة جديدة في بيئات جديدة ، ولكن كيف ذلك ؟

علـى سـبيل المـثال : ما المتضمنات الأخلاقية (الدلائل) لزراعة الأعضاء ؟ أو بنوك الأمشـاج ؟ وعلي هذا يمكن القياس فالأسئلة القانونية والأخلاقية يمكن أن تطرح لأشياء لم يكن لها تـاريخ (كحالات لم تعرف من قبل ، فمن خلال الخيال العلمي يهيئ التلميذ للاكتشاف ؛ ليس فقط ما هو محتمل ؟ بل ما هو مرغوب ومسموح به) .

(2) – الموسيقى كطريقة تكاملية Music as Integrative of Learning

لكـي نسـتخدم القـوة الدرامية (المسرحية) للموسيقي لوضع جو نفسي معين Taste a Mode أو لتأكـيد فكـرة أو موضـوع ؛ وحتى نعرف تأثير هذه القوة ، فإنه يكفي أن نتذكر بعض الأفـلام أو المسلسلات المفضلة لدينا . والموسيقي يمكن أن تستخدم في التدريس وفي الواقع ، فإن هناك أربع طرق يمكن أن تستخدم الموسيقي خلالها في التدريس .

1- **لتثبيـت استجابة مرغوبة** : يتم التثبيت عن طريق الحافز الذي يستدعى الاستجابة النموذجية المرغوبة من الشخص .

2- **لتشجيع الاسترخاء** To Promote Relaxation .

3- **لتكويـن جو نفسي معين** To Establish a Mode يحتاجه المعلم أحيانا لتدريس درس قد يحتوى على قصة في مناخ معين مكسيكي مثلا . فيمكن أن يضع موسيقي يستمع إليها التلاميذ عندما يدخلون الفصل.

4- **التحفيز وتشجيع الخيال** .

(3) - العرائس والتفكير الافتراضي Puppets and a sift thinking

طبق أحد التربويين هذه الطريقة على أحد فصول الدراسات العليا بالجامعة رغم أنه عادة مـــا ترتـــبط العرائس بالمراحل الأولية للتعليم إلا أن التلاميذ من كل الأعمار حتى المراهقين منهم يستجيبون لها استجابات إيجابية .

فقــد اســـتخدم عروستين ، إحداهما عبارة عن ببغاء ذات ألوان جذابة ويدعى " تشارلي" Charlie ، والآخر عبارة عن شخص ضئيل ذي جسم أسود ؛ وأيدي وأرجل حمراء ؛ وطويل وله وجـــه حزيـــن ويدعى " دورك " Dork ، وبعد أن بدأت المحاضرة قدم المعلم "تشارلي " للفصل ؛ وأجـــرى معه حديثا صحفيا أمام الفصل ، ثم أخذ " تشارلي " يهمس بإجابات الأسئلة في أذن المعلم لكـــي تنتقل بعد ذلك للطلاب، ثم بدأ " تشارلي " يوجه أسئلة للطلاب عن المنهج الذي تم دراسته في الفصـــول الســـابقة وفـــي منتصف العام قام المعلم بتقديم " دورك " وعند هذه النقطة أصبح الطلاب مستعدين للعب والمشاركة مع " دورك " وتحدثوا معه في بعض المفاهيم التي درسوها من قبل ؛ وأي شئ يخبرهم به ، وكان من المذهل حقاً أن الطلاب قد تكلموا مع " دورك " بصراحة أكثر من المعلم

(4) - الحب كطريقة تكاملية Love as Integrative of Learning

تحدث Brazakay عن الغرض الأساسي من التعلم الأمثل قائلا " ليساعد المتعلمين على تحقيق الحرية المثلي " ،كما نتحدث عن أهمية الحب والحرية ولقد وصف Woodgear العلاقات بين السلطة والحب والتعلم في الفصل الذي يقترحه المعلم . وداخل الفصل يشعر التلميذ بأنه في أمان لأن المعلـــم يتصـــرف وكأنه السلطةُ التي تجعل التلميذ يشعر بأنه سوف يتعلم بنجاح لأنه في أيدي معلم يحبه" .

تعليق على تصنيف " جيمس كويناً " لطرق التدريس

<u>أهم ما يميز هذا التقسيم</u> :-

1- شموله : فهو يشمل طرقا شائعة وطرقا حديثة .

2- التقســيم بُنـــيَ على أكثر من أساس فالأساس الأول (التقليدية [الشائعة] ، والحديثة) والأساس الثاني (اللفظية، وغير اللفظية) .

3- وضـــعه لطـــرق بينـــية (بين اللفظية وغير اللفظية) وهو ما أطلق عليها المداخل التكاملية Integrative Approaches وهـــي تحـــتوى علـــى اللفظية وغير اللفظية معا (كالموسيقي كطريقة تكاملية) .

4- أنـــه مبـــنى على أساس التركيز والاهتمام بالنصفين الكرويين للمخ (الجانب الأيمن والجانب الأيسر) .

4 – المعلم وتصوراته حول طرق التدريس .

إن طريقة التدريس مثل الثقافة ، لا توجد خارج الأفراد الذين يدعونها أو يمارسونها ؛ ولا جدوى كبيرة ترجي من البحث في الطريقة ؛ بتجريدها وفصلها عن شخصية المعلم ، وأن ثمة تفاعل يجـري بيـن أفكار (أبعاد) الطريقة وبين المعلم ، فالمعلم وهو يقوم بواجباته التدريسية ؛ سواء لدى إعدادهـا ، أو لـدى تنفـيذها يوجهه عدد من التصورات والاقتناعات النفسية – التربوية التي يعتقد بصدقها وصلاحها . والتي على ضوئها يمكن أن نصنف المعلمين إلي نمطين رئيسين : (6 : 134)

النمط الأول : الذي يؤمن بالمعرفة : بكميتها ، بتراكمها ، بحفظها ، وبعرضها حين الطلب . ويطلق على هذا : **النمط التلقيني** .

النمط الثاني : الذي يؤمن بالفهم : بعمقه ، بأبعاده ، بشموله ، وبعلاقاته ، ويطلق على هذا : **النمط العقلي** .

ويعرض جدول (10 – 2) السلوكيات التي يدليها كل نمط من النمطين السابقين اهتماماته التدريسية .

جدول (10 – 2) السلوكيات التدريسية للنمط العقلي والنمط التلقيني من المعلمين

النمط العقلي	النمط التلقيني
1– يؤكـد علـى تعلم العمليات العقلية الأساسية ، كالاستقراء والاستنتاج ؟	1– يؤكـد علـى حفـظ المعلومات بدون ترتيب وتنظيم .
2– يؤكد على فهم المفاهيم والعلاقات .	2– يؤكد على حفظ التعاريف والملخصات
3– يهمه أن يفهم الطلاب ويتضايق من عدم تحقيق هذا الهدف بشكل كاف .	3– يهمه أن يلقي درسه ، فمن فهم فلنفسه ، ومن لم يفهم فلنفسه أيضاً .
4– يعـرف أصـول تفهيم التدريس ، ويـنظر إلـي الـدرس من زاوية الطلاب .	4– لا يعـرف جيداً أصول تفهيم الدرس، ويعـتقد أن فهمـه للـدرس يعني فهم الطلاب له.
5– يرحـب بمـن يقول له أنه لم يفهم ويحاول أن يفهمه ويساعده .	5– يتضـايق مـن الذيـن يقولون: إنهم لم يفهموا .
6– يسـتعمل وسائل تساعد على الفهم كـاللوح مـثلاً ، ويضفي جو من المرح .	6– يسـخر مـن هـذه الوسـائل المعينة ويعتبرها خاصة بالأطفال .
7– يحاول الاستعانة بمبادئ تعليمية مثل	7– فـي كثير من الأحيان يقرأ فصولاً من

النمط العقلي	النمط التلقيني
مبادئ سبنسر .	كتاب ، أو ينسخها ويعطيها للطلاب .
8- يحـــتك بـــالطلاب متلمساً مؤشرات الفهم وعدم الفهم .	8- لا يحب الاحتكاك بالطلاب غير متلمساً لمؤشرات الفهم أو عدمه .
9- يقـــدم أسئلة امتحانية عقلانية تتطلب اســـتخداماً للمعـــارف فـــي مواقف مناسبة .	9- يقدم أسئلة امتحاناته حفظيه ، وغالباً ما يشدد على الألفاظ وليس المعاني.
10- يلائم بين المدة الزمنية المخصصة لبرنامج التدريس ويستطيع التعرف على الأفكار الهامة والاختزال .	10-لا يســـتطيع أن يلائم بين المدة الزمنية المخصصة والمادة ، ويشكو دائما من قلة الوقت .
11- يلائـــم بين المادة ومستوى الطلاب المعرفـــي والعقلـــي ، ويؤمن بأن الأستاذ يجب أن يقول ما يفهم .	11-لا يستطيع أن يلائم بين المادة ومستوى الطـــلاب المعرفـــي والعقلي، ويؤمن بالقول : لماذا لا تفهمون ما يقال .
12- محبوب من طرف الطلاب ، على العموم .	12-غير محبوب من طرف الطلاب ، على العموم .

5 – معايير اختيار طرق التدريس

أوضحنا من قبل أنه يوجد عدة طرق للتدريس ، فكيف يختار القائم على التدريس (المعلم) الطرق المناسبة منها في دروسه ؟

يجـــب أن تعلم أن عملية الاختيار هذه تتم في ضوء مجموعة من المعايير بعضها خاص بـــالدرس المقـــترح تدريسه ، وبعضها خاص بالطلاب ، وبعضها خاص بالمعلم نفسه ، وبعضها خاص بتوفير ظروف معينة في بيئة قاعة الدرس .

وفيما يلي أبرز هذه المعايير :-

1 - **أن تناســب الطـــريقة الهـــدف من وراء التدريس** (ما يقصد إلى تدريسه) ، سواء أكان تدريـــس حقيقة (التدريس الموجه نحو المعرفة) ، أم تدريس الطالب أن يكون كذا وكذا (وهو التدريس الموجه نحو القيمة) . فإذا أراد المعلم أن يدرس للطالب مهارة قياس ضغط المريض فلا بد أن تتضمن الطريقة فرصا يتدرب فيها الطالب على المهارة .

2 - أن تناسب الطريقة المادة الدراسية التي ستدرس . فلكي ندرس للطلاب كيفية قياس السكر في البول - مثلا - فمن غير المناسب استخدام طريقة المحاضرة لتدريس هذا الموضوع ، فالعروض أو التدريبات المعملية أكثر ملاءمة لهذا الموضوع .

3 - أن تناسب الطريقة عدد الطلاب الذين يدرس لهم ، فمثلا يبدو من غير المناسب أن تستخدم طريقة المناقشة في اجتماع يضم 200طالب .

4 - أن تراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية ، ولذا وجب التنويع في طرائق التدريس .

5 - أن تناسب الطريقة علاقة الطالب بالمادة الدراسية (اتجاهاته نحو المادة) ، وعلى سبيل المثال ، يحسن المدرس صنعا بالنسبة لطلاب مبتدئين في دراسة علم الفسيولوجي أن يختار لهم طريقة تساعدهم على أن يألفوا المصطلحات والمهارات الأساسية لهذا العلم .

6 - أن يختار المعلم الطريقة التي تناسب قدراته ومعرفته بالمادة الدراسية واهتماماته ومدى ممارسته للطرق الدراسية من قبل ، ويعنى ذلك أن المدرس ينبغي أن يبنى اختياره للطريقة على ما لدية من نقاط القوة ، وهذا لا يعني أنه لا ينبغي أن يحاول طرقا جديدة ، وإنما معناه أنه ينبغي أنْ يختار تلك الطرق التي يجدها ملائمة قدراته وميوله .

7 - أن تناسب علاقة المدرس بالطالب فلو أن المدرس - مثلا - لم يجد ثقة متبادلة بينه وبين طلابه فإن الطريقة التي تختار ينبغي أن تؤدى إلي بناء هذه الثقة .

8 - أن تناسب الطريقة الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المدرسة . فبعض الطرق كالطرق العملية قد تحتاج إلي أدوات وأجهزة معملية ، باهظة التكاليف وإلي أمناء معامل متدربين تدريبا عاليا على استخدامها .

6- - تطبيقات عملية على تحديد طرق التدريس

تدريب (1) :

قــارن بين طرق التدريس الشائعة وغير اللفظية والتكاملية على ضوء الأبعاد الموضحة بالجدول في بيان إمكانية ممارسة التدريس بواسطة هذه الطرق في مادة تخصصك .

البعد الطريقة	المحاضرة	المناقشة	العصف الذهني	البيان العملي	تمثيل الأدوار	العمل الجماعي	الطرق غير اللفظية	الطرق التكاملية
دور المعلم								
دور التلميذ								
عيوبها								
مزاياها								
مخرجات التعلم المتوقعة								
إمكانية استخدامها في التخصص								

تدريب (2)

. مـــن خلال قراءتك لموضوع طرائق التدريس .وضح خصائص الطريقة الفعالة والفرق بينها وبين الاستراتيجية ، ونموذج التدريس .

تدريب (3) :

يعتبر تصنيف " جيمس كوينا " أشمل التصنيفات التي تعرضت لطرائق التدريس . فما هو الأساس الذي بنى عليه هذا التقسيم ؟

تدريب (4) :

اخـــتر موضوعا من مادة تخصصك واختر طريقة التدريس التي ترى أنها مناسبة لذلك الموضوع .... علل لما تقول .

مراجع الفصل العاشر

أولاً : المراجع العربية :

1- ابن منظور " لسان العرب " - الجزء الرابع - باب الطاء مع الراء والقاف ، القاهرة ، دار المعارف .

2- أحمد حسين اللقاني ، فارعة حسن محمد ، برنس أحمد (1990) .تدريس المواد الاجتماعية ، الجزء الأول ، الطبعة الرابعة ، القاهرة ، عالم الكتب.

3- توفيق مرعي وآخرون . (1990) .التربية العملية (المرحلة الثانية) . ط2 سلطنة عمان . دائرة إعداد وتوجيه المعلمين . وزارة التربية والتعليم والشباب .

4- جابر عبد الحميد جابر (1979) ، التعليم وتكنولوجيا التعليم - كلية التربية ، جامعة قطر .

5- جابر عبد الحميد جابر (1983) ، التعليم وتكنولوجيا التعليم - القاهرة ، دار النهضة العربية .

6- خير الله عصار (1993) . مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية. دمشق : مطابع طلاس .

7- صالح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد الجيد (1981) التربية وطرق التدريس - الجزء الأول - الطبعة الخامسة عشرة، القاهرة : دار المعارف.

8- عايش زيتون (1993) أساليب تدريس العلوم . الأردن ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

9- عبد الرحمن حسن الإبراهيم ، طاهر عبد الرازق (1982) . استراتيجيات تخطيط النماذج وتطويرها في البلاد العربية ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

10- عبد الله محمد إبراهيم (1984) . نظريات المنهج كمدخل لتقويم بناء ملهج التربية القومية الاجتماعية بالتعليم الثانوي ، رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

11- علي عبد العظيم سلام (1994) . خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها ، كلية التربية بدمنهور ، جامعة الإسكندرية .

12- محمد صلاح الدين مجاور ، فتحي الديب (1988) المنهج المدرسي ، الكويت ، دار القلم.

13- محمد عبد القادر أحمد (1992) ، طرق التدريس العامة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية

14- محمود السيد (1994) أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ، مجلة إدارة التربية ، الشارقة ، هيئة اليونسكو .

15- محمود طنطاوي (1982) استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية ، الكويت، مكتبة الفلاح .

16- ممدوح محمد سليمان (1988) أثر أدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس وأساليب واستراتيجيات التدريس في تنمية فعاليته ، الرياض ، رسالة الخليج العربي ، العدد الرابع والعشرون صـ130.

17- هدى الناشف (1993) استراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

18- وليم و . تري (1990) تصميم نظم التدريب والتطوير . ترجمة سعد أحمد الجبالي . الرياض : معهد الإدارة العامة .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

19- Connell , W.F (1992) .History of Teaching Methods . In M. G . Dunkin , The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. New York : Pergaman Press . pp. 201 – 215 .

20- Grambs, J.D& Carr , J .C. (1990) . Modern Methods in Secondary Education . (4 th. ed.), New York . Holt , Rinehart and Winston.

21- Kim, E.C & Kellough , R.D. (1991) . Resource Guide for Secondary School Teaching , New York . Macmillan. Publishing Company .

22- Quina, J. (1989) . Effective Secondary Teaching , New York . Harper and Row , Publishers.

الفصل الحادى عشر

اختيار الوسائل التعليمية

- مفهوم الوسائل التعليمية
-أهمية الوسائل التعليمية فى عملية التدريس
- تصنيف الوسائل التعليمية
- تصنيف «ادجار ديل» - تصنيف «أولينج»
- تصنيف «أوسلن» - تصنيف «دونكان»
- تصنيف «بريتس» - تصنيف «حمدان»
- تصنيف خليل عزيز وخباز البيرمانى .
- المواد التعليمية وإمكانية استخدامها فى التدريس .
- كيفية اختيار وسيلة تعليمية معينة لموقف تعليمى محدد .
- معايير اختيار الوسيلة التعليمية فى عملية التدريس .
- قواعد الاستخدام الوظيفى للوسائل التدريس .
- معوقات استخدام الوسائل التعليمية .
- تطبيقات عملية على كيفية اختيار واستخدام الوسائل التعليمية .

أهـداف الفصل الحادي عشر (اختيار الوسائل التعليمية)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

1- تحديد مفهوم الوسائل التعليمية وعلاقته باستراتيجية التدريس .

2- التعرف على دور الوسائل التعليمية في عملية التدريس .

3- التعرف على التصنيفات المختلفة للوسائل التعليمية والأسس التي انطلقت منها .

4- التعرف على المواد التعليمية وكيفية توظيفها في عملية التدريس .

5- كيفية اختيار الوسيلة التعليمية في إطار استراتيجية تدريس محددة .

6- التعرف على قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية .

7- تحديد المعوقات التي قد تحول دون استخدام الوسائل التعليمية واقتراح سبل التغلب عليها .

الفصل الحادي عشر

اختيار الوسائل التعليمية

مقدمة :

كثيراً ما يتبادر إلى الذهن ، عند التحدث عن الوسائل التعليمية ، أن مفهوم هذا الاصطلاح لا يتعدى حدود استعمال الوسائل الإيضاحية البسيطة التي تستعمل في عملية التعليم . كالنماذج البسيطة والمصورات والمجسمات المختلفة والعينات والرسوم والخرائط وابتكارات بدائية أخرى يستوحيها المدرس من بيئته ؛ ولا تكلف الكثير من القابلية الإبداعية والجهد أو الكلفة المادية . هذا من ناحية ؛ ومن الناحية الأخرى أن الكثير من المدرسين يعتقدون أن جميع الوسائل التعليمية آنفة الذكر لا يستفاد من استعمالها إلا في المراحل الدراسية الأولى .

إن التصور القاصر لمدلول الوسائل التعليمية جعلها تسير في دائرة ضيقة ولم يحقق الغرض من استخدامها لأنه لا يضع الوسيلة التعليمية داخل منظومة تدريس تنظر لعملية التدريس نظرة متكاملة منهجية تسير في خطوات متسلسلة يؤثر كل منها في الأخرى ؛ بحيث تصبح الوسيلة التعليمية جزءاً متكاملاً من استراتيجية التدريس التي يتبعها المدرس لتحقيق أهداف محددة يصوغها في صورة أنماط سلوكية يمارسها الطالب أو المتدرب ، ويمكن ملاحظتها وقياسها بطريقة موضوعية.

إن أهمية الوسائل التعليمية لا تكمن في الوسائل بحد ذاتها ولكن فيما تحققه هذه الوسائل من أهداف سلوكية محددة ضمن أسلوب متكامل يضعه المدرس أو المدرب لتحقيق أهداف الدرس النظري أو الحصة المختبرية . ويأخذ بنظر الاعتبار معايير اختيار الوسيلة أو إنتاجها وطرق استخدامها ومواصفات المكان الذي تُستخدم فيه ؛ ونتائج البحوث العلمية حولها ، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف الدرس النظري أو العملي . وهذا ما يحققه مفهوم الوسائل التعليمية الحديث أو تكنولوجيا التعليم .

– مفهوم الوسائل التعليمية

يزخر الأدب التربوي بعدد من التعريفات التي تطورت مع تطور استخدام الوسائل التعليمية ، ويمكننا استخلاص التعريف التالي لها : " مجموعة مواقف وأجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم ضمن إجراءات استراتيجيات التدريس لتحسين عملية التعليم والتعلم " وقد تدّرج المربون في تسمية الوسائل التعليمية فكان لها أسماء متعددة منها :

وسائل الإيضاح ، الوسائل السمعية ، الوسائل البصرية ، الوسائل السمعية والبصرية ، الوسائل المعينة ، الوسائل التعليمية ، وأحدث تسمية لها تكنولوجيا التعليم التي تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة .

وهي بمعناها الشامل تضم جميع المواقف والأدوات والأجهزة التي تُبنىَ ضمَن إطار منظومة تدريس معينة تنسجم مع بقية مكوناتها لتحقيق الأهداف التدريسية المرجوة .

معنى ذلك أن تكنولوجيا التعليم لا تعني مجرد استخدام الآلات والأجهزة الحديثة فحسب ، بل تعني أشمل من ذلك حيث تمثل حلقة في منظومة التدريس التي تأخذ بعين الاعتبار جميع الإمكانات البشرية والموارد التعليمية ومستوي الدارسين وحاجاتهم ، والأهداف التربوية بعين الاعتبار .

من العرض السابق نستطيع أن نتبين العلاقة بين تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية حيث تشكل الوسائل التعليمية جزءاً من تكنولوجيا التعلم وهو الآلات والأجهزة .

إضافة إلى ذلك فإن الوسائل التعليمية كمفهوم هي مرحلة من مراحل تطور تكنولوجيا التعليم .

- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس

1- **تساعد الوسائل التعليمية علي استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم :** حيث يأخذ التلميذ من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق للتعلم أهدافه .

وكلما كانت الخبراتُ التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معني ملموساً وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها (45 44 : 3)

2- **تساعد الوسائل التعليمية علي زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم :** هذا الاستعداد الذي إذا وصل إليه التلميذ يكون تعلمه في أفضل صورة. ومثال على ذلك:مشاهدة فيلم سينمائي عن الحرب العالمية الثانية تهيئ التلميذ لدراسة هذا الموضوع وتجعله أكثر استعداداً للتعلم .

3- إنّ اشتراك جميع الحواس في عمليات التعلم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم **والوسائل التعليمية** تساعد على اشتراك **جميع حواس المتعلم في تحصيل الخبرة** . وهي بذلك تساعد

علـــى إيجـــاد علاقات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ ، وما يترتب على ذلك من بقاء أثر للتعلم.

4- **تســـاعد الوســـائل التعليمية على تحاشي الوقوع في اللفظية** : والمقصود باللفظية استعمال المدّرس ألفاظا ليست لها عند التلميذ نفس الدلالة التي لها عند المدرس، ولا يحاول توضيح هذه الألفاظ المجردة بوسائل مادية محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في ذهن التلميذ .

ولكن إذا تنوعت هذه الوسائل فإن اللفظ يكتسب أبعاداً من المعني تقترب به من الحقيقة ، الأمـــر الـــذي يساعد على زيادة التقارب والتطابق بين معاني الألفاظ في ذهن كل من المدّرس والتلميذ (3 : 46) .

فالتلميذ بالمرحلة الثانوية الذي يدرس تكوين البروتين داخل الخلية ضمن مقرر الأحياء قد يصـــعب عليه تصور مراحل التكوين داخل الخلية لزيادة التجريد والتخيل ، ولكن قد يساعد فيلم تعليمي حول تكوين البروتين في تقليل درجة التجريد ؛ ويقلل من حدة اللفظية في الحصة .

5- **يـــؤدي تنويع المسائل التعليمية إلى تكوين مفاهيم سليمة وتحاشي الوقوع في الفهم المغلوط Misconception** مثال على ذلك : كلمة الساق في النبات ، قد تعني للتلميذ إذا درسها بشكل مجرد كل جزء من النبات يعلو سطح الأرض ، ولذلك فقد يني التلميذ مفهوماً خاطئا إذا لم يبدأ المدرس بعرض نماذج متعددة وصوراً توضح أنواعا من السيقان في النبات وتشير إلى السيقان المتحورة مثل درنات البطاطا مثلاً .

6- **تســـاعد في زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة** : والتي يصعب التعامل معها بصـــورة مباشرة فمشاهدة التلميذ لفيلم عن البراكين قد يساعده في تعلم كيفية تكونها ، كما أن رؤية تلميذ لمسرحية شكسبير قد يسهم في تنمية الفهم اللغوي عنده ، ورؤية تلميذ لفيلم الإسكيمو يساعد على تقريب واقع حياتهم من تخيله لذلك العالم .

7- **تســـاعد فـــي تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وبخاصة مع** استراتيجيات التعليم الفردي المبنية على الفكر السلوكي.

8- **تســـاعد علـــى تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين** سواء لاختلاف أساليبهم المعرفية أو قدراتهم المعرفية أو لاختلاف أنماط تعلمهم.

9- **تـــؤدي إلـــى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ مع تعميق فهمه** . فعرض خريطة مفهوم عن الطاقة قد تساعد التلاميذ على استمرار تعلم بقية المفاهيم المرتبطة به .

10- **تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين اتجاهات مرغوبة** . فاستماع التلاميذ لمناظرة تليفزيونية حول أخطار الإدمان ، ومرض الإيدز ، قد تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تحاشي الموضوع في براثن تلك الموبقات .

11- تساعد في الحصول على المعرفة في زمن قياس ، وتنظيم تداولها حول موضوع بحثي يجريه التلميذ ، مع اختصار زمن العمليات الرياضية ودقتها . فاستخدام التلميذ للكمبيوتر يساعده في إنجاز المهام السابقة بدقة وكفاءة ؛ ومن ثم يسهم في تنمية مهارات البحث العلمي لديه .

ممـــا سبق نتبين أن استخدام الوسائل التعليمية لا ينفصل عن استراتيجية التدريس بل يمكن أن تكـــون بمـــثابة حلقة من سلسلة تتابعات التدريس التي تحويها الاستراتيجية ، فاستخدام الوسيلة لا يعتبر ديكوراً يضفي جمالاً لبيئة التعلم ، ولكنه تخطيط وتنفيذ لمواقف التعليم والتعلم لتحقيق أهداف تدريسية محددة بدقة .

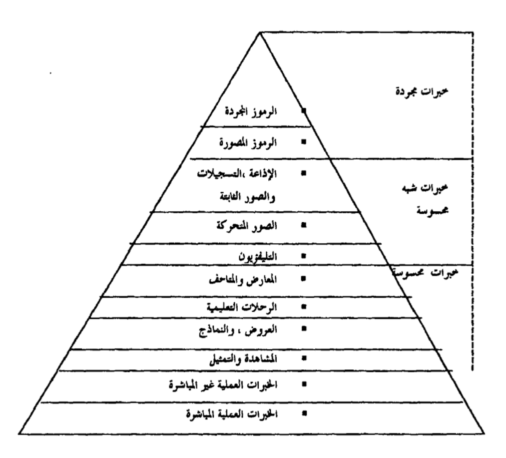
- تصنيف الوسائل التعليمية

هـــناك تصنيفات عدة للوسائل التعليمية صنفت من قبل علماء وخبراء ومربين تربويين . وقـــد اســـتند كـــل مـــنهم على معيار من المعايير اتخذه أساساً لتصنيفه. وسنعرض بعضاً من هذه التصنيفات لأخذ فكرة مختصرة عن كل تصنيف منها :

- تصنيف " ادجار ديل "

صنف " ديل " الوسائل التعليمية فيما يسمي بمخروط الخبرة على أساس درجة حسيتها ، فوضـــع فـــي أسفل المخروط الوسائل التعليمية الحقيقة التي يمكنها تزويد التلاميذ بخبرات واقعية ومباشرة ، ثم تلاها بالعينات والنماذج الحقيقية المصنوعة المكبرة والمصغرة ، والسبب في ذلك هو تمثـــيل العيـــنات والنماذج للواقع دون كثير من التشويه ثم قُربها منه ، وقدرتها على تزويد التلاميذ بخبرات شبه واقعية.

ثم تدرج في تصنيفه في التعليم من المحسوس إلى المجّرد حتى وصل إلى الكلمة الملفوظة في أعلى المخروط .

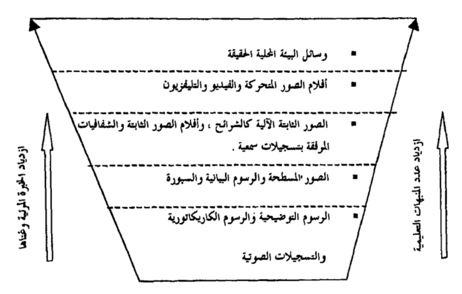


شكل رقم (11-1) هرم الخبرات : تصنيف " ادجار ديل " .

- **تصنيف " إدلينج "**

قسم " إدلينج " الوسائل التعليمية إلى خمس فئات ؛ معتمداً في ذلك على المنبهات التعليمية وكثافتها التي يمكن أن تقدمها الوسيلة للمتعلم ، وحسب رأيه أنْ أقل الوسائل قدرة على إثارة المتعلم هـي الوسائل السمعية والرسوم ، يليها الصور المسطحة ثم الصور الثابتة الآلية فالمتحركة وأخيراً وسائل البيئة الواقعية : مثل الخبراء والمواقع البشرية والطبيعية التي تعتبر أغني الوسائل وأقواها في التعلم والتدريس . (7 : 22)

ويوضح الشكل رقم (11-2) تصنيف " إدلينج " الخماسي لوسائل وتكنولوجيا التعليم .

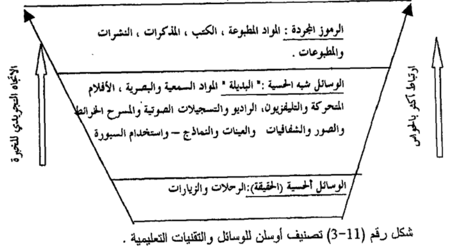


شكل رقم (11-2) تصنيف " إدلينج " الخماسي لوسائل وتكنولوجيا التعليم .

- **تصنيف " أوسلن "**

صنف " أوسلن " أنواع الوسائل التعليمية على شكل هرم مكون من ثلاث طبقات :

- **قاعدة الهرم** تحوي الوسائل التي تزود التلاميذ بخبرات حسية واقعية ومباشرة مثل : الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية والمقابلات وأجهزة التعليم .
- **وسط الهرم** تحوي الوسائل الرمزية التي يستعملها المعلم عندما لا تتوفر لدية الوسائل الواقعية .
- **أعلى الهرم** وتحوي الوسائل اللغوية التي تتميز باستخدامها عادة للرموز المسموعة والمكتوبة من خلال المواد التعليمية المطبوعة والملفوظة من المعلم .



شكل رقم (11-3) تصنيف أوسلن للوسائل والتقنيات التعليمية .

- **تصنيف " دونكان "**

قسم " دونكان " الوسائل التعليمية حسب عدة معايير منها :

- ارتفاع التكاليف وانخفاضها .
- صعوبة أو سهولة توفيرها .
- عمومية أو خصوصية استعمالها .
- سهولة استعمالها في التعليم .
- عدد المتعلمين المستفيدين منها .

ويشير السهم على الجانب الأيمن من التصنيف إلى أن الوسائل التعليمية تزداد تكلفة وصعوبة فـي التوفـير والعمومـية وكبر حجم المتعلمين المستفيدين منها كلما اتجهنا إلى الأسفل ، والعكس صحيح كما يشير السهم على الجانب الأيسر .

ارتفاع التكاليف – صعوبة التوفير – العمومية – كبر حجم المتعلمين (↑)		انخفاض التكاليف – سهولة التوفير – الخصوصية – سهولة الاستعمال (↓)
	المذكرات المكتوبة ، النشرات ، الصور المطبوعة	
	المعروضات الحائطية والعينات والنماذج والسبورة	
	المواد التعليمية والمطبوعة مثل : الكتب المقررة على اختلاف أنواعها .	
	التسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية	
	الشرائح وأفلام الصور الثابتة والشفافيات فوق الرأسية .	
	الأفلام الصامتة والمسموعة (المرفقة بتوضيحات مسموعة) وأفلام الصور المتحركة.	
	المواد التعليمية المبرمجة آلياً مثل الفيديو كليب ، البرامج التليفزيونية الحية ، أنظمة الكمبيوتر التعليمية ، والإذاعة المرئية (التليفزيونية)0	

شكل رقم (11-4) تصنيف "دونكان" لوسائل وتكنولوجيا التعليم .

- تصنيف " بريتس "

الفئة	الوسيلة التعليمية	الخصائص: صوت	صورة	كتابة	حركة
1	الوسائل السمعية / البصرية المتحركة				
	– التليفزيون	×	×	×	×
	– أفلام الفيديو	×	×	×	×
	– أفلام الصور المتحركة	×	×	×	×
2	الوسائل السمعية / البصرية الثابتة				
	– أفلام الصور الثابتة المرفقة بتسجيل سمعي	×	×	×	×
	– الشرائح المرفقة بتسجيل سمعي	×	×	×	×
3	الوسائل السمعية / شبه المتحركة				
	– التلغراف والتلكس	×		×	×
4	الوسائل المرئية المتحركة				
	– أفلام الصور الصامتة		×	×	×
5	الوسائل المرئية الثابتة				
	– المواد المطبوعة		×	×	
	– أفلام الصور الثابتة		×	×	
	– أفلام الميكرو		×	×	
	– الصور والرسوم السطحية		×	×	
6	الوسائل السمعية				
	– الراديو	×			
	– التليفون	×			
	– التسجيلات الصوتية	×			

شكل رقم (11–5) تصنيف بريتس لوسائل وتكنولوجيا التعليم

وكمـا يتضح من الشكل السابق رقم (11 – 5) نجد أن " بريتس " قسم الوسائل التعليمية إلى ست فئات ، وذلك حسب الصيغة الحسية التي تقدم بها الوسيلة ومادتها التعليمية ، فهناك الصفة المسموعة الثابتة ، أو المتحركة ، أو مزيجاً منها جميعاً .

- تصنيف حمدان :

تصنيف حمدان ثنائي في طبيعته :

1– وسـائل تعليمـية غير آلية : والتي يمكن استخدامها في تنفيذ عمليات التعلم والتدريس كما هي عادةً .

2- ثم وسائل تعليمية آلية : تعتمد على الآلية في عرضها واستعمالها في التربية المدرسية عموماً.

وعمد "حمدان" خلال عرضه لأنواع هذه الوسائل بصنفيها : الآلية وغير الآلية إلى تدرجها من المحسوس إلى المجرد ومن ندرة الاستخدام إلى كثافته في الوقت ذاته حيث أدى هذا لتنظيم مادة الكتاب في قسمين تتسلسل مواضيعها كما يلي:-

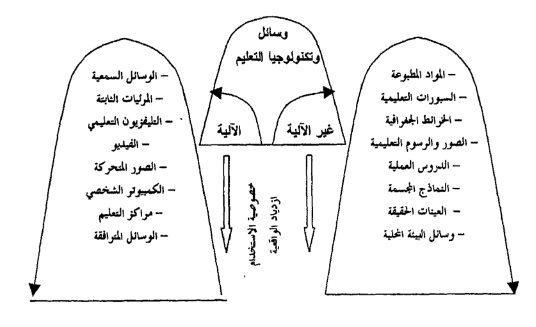
أ - **وسائل وتكنولوجيا التعليم غير الآلية وتضم ما يلي :-** [7]

- وسائل البيئة الواقعية والمحلية .
- العينات الحقيقية والنماذج المجسمّة .
- الصور والرسوم التعليمية .
- الخرائط الجغرافية .
- السبورات التعليمية .
- المواد التعليمية .

ب - **وسائل وتكنولوجيا التعليم الآلية وتضم ما يلي :-**

- الوسائل المترافقة ومراكز مصادر التعليم .
- الصور المتحركة والفيديو والتلفزيون التعليمي .
- المرئيات الثابتة والآلية .
- المواد والوسائل السمعية .
- وسائل وتكنولوجيا التعليم في المستقبل (الحاسوب الشخصي ، والحاسبة اليدوية) .

ويوضح الشكل رقم (11-6) تصنيف حمدان الثنائي (آلي في مقابل غير آلي) لوسائل وتكنولوجيا التعليم .



شكل رقم (11-6) تصنيف " حمدان " لوسائل وتكنولوجيا التعليم .

تصنيف " خليل عزيز ، وخباز البيرماني" (197-4:195)

صـــنف " خلـيل عزيز وخباز البيرماني " الوسائل التعليمية اعتماداً على ثلاث متغيرات أساســية تمــثل : درجــة واقعيتها ، ونوع الحواس التي يعتمد عليها الفرد في تلقي محتوى المواد التعليمية ، واعتمادها على أجهزة عرضها ، وذلك على النحو التالي :

أولاً : الوسائل الإيضاحية المعنوية أو اللفظية أو غير البصرية

ويدخل ضمن هذا النوع الوسائل الآتية :

- الشرح والتوضيح .
- الوصف .
- إعطاء الأمثلة .،
- القصص .
- ذكر الوقائع والحوادث .
- التشبيه والمقارنة .

ثانياً : الوسائل التقنية التطبيقية المصحوبة بمشاهدة .

ويمكن أن تحوي ما يلي :

- السفرات والرحلات .
- الزيارات العلمية والميدانية .
- المكتبات .
- المعارض المدرسية والتربوية والعلمية والفنية .
- المتاحف .
- المؤتمرات .
- الندوات .
- الحلقات الدراسية .
- المختبرات العملية والمشاغل .
- الوحدات التدريبية العملية (الورش) .
- المهرجانات .
- التمثيليات الصامتة . .
- الدمى المتحركة الصامتة .

ثالثاً : الوسائل الإيضاحية البصرية :

وتحتوى على إجراء تعليمي يمكن رؤيته دون أن يُسمع صوته ويشمل :

أ - المخططات والرسوم منها :

- المخططات والأشكال والرسوم البيانية .

- الخرائط المسطحة .
- اللوحات والملصقات المصورة والمرسومة والمطبوعة
- النشرات الجدارية (الحائطية) المدرسية .
- الرسوم الهزلية (الكاريكاتيرية) .

ب - <u>المجسمات والنماذج ، ومن أمثلتها :</u>

- الخرائط المجسمة أو البارزة .
- المناظر المجسمة أو البارزة .
- النماذج الجامدة أو الحية .
- المقاطع والعينات .
- لوحة الإعلانات .
- اللوحة الممغنطة أو المعدنية .
- اللوحة المخملية أو النسيجية .
- لوحة الكتابة الصفية أو السبورة الطباشيرية

جـ - <u>التقنيات البصرية المعتمدة على أجهزة للعرض ، ومنها :</u>

- الشرائح .
- الصور الشفافة .
- الرقوق أو الأشرطة الثابتة .
- الرقوق أو الأشرطة السينمائية الصامتة .
- الرقوق أو الأشرطة المصغرة .
- الصور المذاعة .

رابعاً - الوسائل الإيضاحية والتقنيات السمعية .

وهي ما كانت مبنية على أساس سماع صوتها دون رؤيتها ومن أمثلتها :

- مكبرات الصوت .
- اللاقطات .
- الإذاعة .
- الاسطوانات .
- الرقوق أو الأشرطة المسجلة .
- الهاتف .

خامساً - الوسائل أو التقنيات السمعية البصرية :

وهي التي يمكن أن تسمع وترى في الوقت ذاته ومنها :-

- المسرح .
- التمثيليات الناطقة .

- الدمى المتحركة الناطقة .
- الصور الشفافة المصحوبة بشرح مسجل .
- التلفزيون .
- التسجيل المتلفز .
- الرقوق أو الشرائط المسجلة الناطقة (الفيديو تيب) .

– المواد التعليمية وإمكانات استخدامها في التدريس

بمقارنة المدرس أو المدرب الحديث مع نظيرهما قبل ثلاثين أو أربعين سنة خلت ، نرى أن المدرس الحديث في حوزته كم كبير من المواد التعليمية .

إذ كانــت الوســائل التعليمية المستخدمة بانتظام أو بشكل دائم هي السبورات، والخرائط والرســوم الحائطية ، والملصقات إلى جانب عينات البيولوجيا والجيولوجيا، وكل هذه تدعم من وقت لآخر باستعمال الشرائح ، والأفلام الحلقية ، والأفلام المتحركة ، والأسطوانات المسجلة ، والإرسال الإذاعي ، وقد يضاف إلى ذلك جهاز عرض الصور المعتمة .

وكانــت المســجلات نادرة جداً ، ولم يكن هناك أجهزة عرض فوق الرأس ، ولا أجهزة تلفازية ؛ وبالطبع لم تكن هناك أجهزة فيديو ، ولا حاسبات إلكترونية ، ولا حاسب آلي لأنها لم تكن قد اخترعت بعد .

ونقــدم فيما يلي أهم الخصائص المميزة لمختلف المواد التعليمية المتوافرة حالياً ؛ والتي يمكن للمعلم الاستعانة بها أثناء تنفيذ التدريس وهي عبارة عن سبع مجموعات رئيسية هي :

1- المواد المطبوعة والمنسوخة .
2- المواد غير المعروضة ضوئياً .
3- الماد الثابتة المعروضة ضوئياً .
4- المواد السمعية .
5- المواد البصرية الثابتة والمدعومة بالصوت .
6- مواد الفيديو والفيلم السينمائي .
7- المواد المتصلة بالحاسب الآلي .

وفيما يلي ملخص للصفات الأساسية لهذه المواد المختلفة وذلك من وجهة نظر المستعمل والمنتج يوضحه الشكل رقم (11 – 7) (9 : 21 _ 24)

م	نوع المـــــــــــواد	أساليب التدريس التي تتفق مع المواد التعليمية على أحسن وجه	هل يمكن للمدرس أو المدرب إنتاج هذه المواد ؟
1	المواد المطبوعة والمستنسخة	تتفق مع كل الأساليب.	نعم يمكن ذلك
2	عروض السبورة ولوحات الأقلام الكحولية.	التعلـيم فـي مجموعات كبـــيرة ومجموعـــات عادية.	نعم يمكن ذلك
3	اللوحة الوبرية والمواد المشابهة	التعلـيم فـي مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
4	مواد اللوحة المغنطيسية	التعلـيم فـي مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
5	عروض اللوحة القلابة	التعلـيم فـي مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
6	اللوحات الجدارية والملصقات	التعلـيم فـي مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
7	مـــواد التصـــوير الضـــوئي (الفوتوغرافي)	التعلـيم فـي مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
8	المواد المتحركة، النماذج .. الخ	التعلـيم فـي مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
9	العينات (الحقيقية للأشياء)	تتفق مع كل الأساليب.	نعم يمكن ذلك
10	شـــافيات جهـــاز العـــرض فوق الرأس .	الـــتدريس علـــى نطاق واســـع والتعلـــيم فـــي مجموعات كبيرة	نعم يمكن ذلك
11	الشرائـــــــــــح	تتفق مع كل الأساليب.	نعم إلا إنبه يحتاج إلى مساعدة فنية .
12	الأفلام الثابتـــــة	تتفق مع كل الأساليب.	إنتاجها ليس سهلاً
13	المصغرات الفيلمية (الميكروفيلم) الأشكال المصغرة	تتفق مع التعليم الفردي	إنتاجها ليس سهلاً
14	برامج الراديو (الإذاعة)	تتفق مع كل الأساليب.	لابد من توافر دعم وإلا فغير ممكن

م	نوع المـــــــــــواد	أساليب التدريس التي تتفق مع المواد التعليمية على أحسن وجه	هل يمكن للمدرس أو المدرب إنتاج هذه المواد ؟
15	أسطوانات الحاكي – تسجيلات	تتفق مع كل الأساليب.	ليس ممكناً عملها
16	التسجيلات السمعية أو الأشرطة	تتفق مع كل الأساليب.	نعم يمكن ذلك
17	برامج الشرائح والأشرطة	تـــتفق مع كل الأساليب. وخصوصـــــاً التعلـــيم الفردي	يمكن ذلك ، لكن لابد من وجود الدعم الفني
18	برامج الصور والأشرطة	تـــتفق مع كل الأساليب. وخصوصـــــاً التعلـــيم الفردي	نعم يمكن ذلك
19	الأفلام الثابتة مع الصوت	تتفق مع كل الأساليب.	ليس ممكنا أو سهلا
20	برامج الراديو المرئي	تتفق مع كل الأساليب.	لا يمكن ذلك بدون دعم فني محترف .
21	بـــرامج النصـــوص المسموعة (الكتب المسجلة)	تتفق مع التعليم الفردي	نعم يمكن ذلك
22	الموديلات المصحوبة بالأشرطة والمواد المشابهة	تتفق مع التعليم الفردي	نعم يمكن ذلك
23	الأفلام السينمائية	التعلـــيم فـــي مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
24	الأفلام الحلقية	تتفق مع كل الأساليب.	نعم يمكن ذلك
25	برامج الأفلام المصحوبة بأشرطة	تـــتفق مع كل الأساليب. وخصوصـــــاً التعلـــيم الفردي	يمكن ذلك ، لكنه يتطلب مساعدة خارجية
26	البث التلفازي	تتفق مع كل الأساليب.	لا يمكن إنتاجها بدون مساعدة فنية محترفة .
27	مـــواد الفـــيديو / المسجلة على أشرطة	تتفق مع كل الأساليب.	يمكن ذلك، لكن مع المساعدة الفنية

م	نوع المـــــــــــواد	أساليب التدريس التي تتفق مع المواد التعليمية على أحسن وجه	هل يمكن للمدرس أو المدرب إنتاج هذه المواد ؟
28	مـــواد الفـــيديو المســـجلة على (أسطوانات)	تتفق مع كل الأساليب.	لا يمكن ذلك
29	مواد الفيديو الحية (التفاعلية)	تـــتفق مع كل الأساليب. وخصوصـــــاً التعلـــــيم الفردي	يمكن إنتاجها بشرط توافر إمكانات فنية متخصصة .
30	المواد القائمة على التعليم المعزز (المعان) بالحاسب الآلي	تـــتفق مع كل الأساليب. وخصوصـــــاً التعلـــــيم الفردي	نعم يمكن ذلك

شكل رقم (11 – 7 أ) ملخص لخصائص المواد التعليمية المختلفة

م	هل إنتاج المواد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات التعليمية ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أية معدات متخصصة ؟	هـــل استعمال هذه المـــواد يتطلـــب معدات متخصصة ؟
1	المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط .	معدات طبع ونسخ	لا يتطلب ذلك
2	المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط .	سبورة أو لوح الكتابة	سبورة أو لوح خاص بالكتابة
3	المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط .	لا يتطلب ذلك	سطح مناسب للعرض
4	مهارات الرسم (الكتابة/ الخط) والبراعة اليدوية الأساسية	لا يتطلب ذلك	سطح مناسب للعرض
5	مهارات (الكتابة أو الخط) الأساسية	لا يتطلب ذلك	سطح مناسب للعرض

م	هل إنتاج المواد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات التعليمية ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أية معدات متخصصة ؟	هـل استعمال هذه المـواد يتطلـب معدات متخصصة ؟
6	المهارات الأساسية في: (الكتابة) أو الخط .	ليس مهما بالضرورة	لا
7	مهارات التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) الأساسية .	معدات التصوير المناسبة	لا
8	مهارات النحت المناسبة	ليس بالضرورة	لا
9	لا	لا	لا
10	مهارات (الكتابة /الخط) الأساسية	لا	لا
11	المهارات الأساسية في التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) (الكتابة /الخط)	أجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	جهاز عرض ضوئي وشاشة عرض
12	مهارات التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المتخصصة	أجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	جهاز عرض ضوئي وشاشة عرض
13	أجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	أجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	جهاز عرض ضوئي وشاشة عرض
14	مهارات الإنتاج المحترفة	معدات الأستوديو	راديو مستقل
15	تحتاج إلى دعم خارجي	أستديو ومعدات تصنيع	جهاز تسجيل
16	مهارات التسجيل (المونتاج) والتوليف الأساسية	أجهزة (توليف) وتسجيل	جهاز عرض سمعي
17	كما في الشرائح والأشرطة المسموعة	كما في الصور والأشرطة المسموعة	أفلام وأشرطة مسموعة وجهاز عرض شرائح

م	هل إنتاج المواد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات التعليمية ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أية معدات متخصصة ؟	هل استعمال هذه المواد يتطلب معدات متخصصة ؟
18	كما هو الحال بالنسبة للأشرطة المسموعة والصور الضوئية (الفوتوغرافية)	كما هو الحال بالنسبة للأشرطة المسموعة والصور الضوئية (الفوتوغرافية)	جهاز تسجيل
19	كما هو الحال بالنسبة للأفلام الثابتة والأشرطة المسموعة	كما هو الحال بالنسبة للأفلام الثابتة والأشرطة المسموعة	جهاز عرض سينما مناسب وشاشة.
20	مهارات الإنتاج المحترفة	كما في الأفلام الثابتة والراديو	كما في الأفلام الثابتة والراديو
21	المواد المرتبطة بالنصوص والأشرطة	المواد الحرفية المرتبطة بالنص والأشرطة المسموعة	جهاز تسجيل
22	النماذج والأشرطة المسموعة	النماذج وغيرها والأشرطة المسموعة	جهاز تسجيل
23	مهارات الإنتاج السينمائي الأساسية	كاميرا سينمائية ومعدات صوت	جهاز عرض سينما مناسب وشاشة
24	مساعدة خارجية لازمة	كاميرا سينمائية ومعدات خاصة	جهاز عرض خاص
25	بالنسبة للأفلام السينمائية ، الشرائح والأشرطة المسموعة	أجهزة خاصة لازم توافرها	جهاز عرض خاص
26	مهارات إنتاج جيدة	استديو تلفاز مع التسهيلات اللازمة	جهاز تلفاز
27	مهارات الإنتاج التلفازي	تسهيلات أساسية لإنتاج الفيديو	جهاز استقبال تلفاز وجهاز فيديو

م	هل إنتاج المواد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات التعليمية ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أية معدات متخصصة ؟	هـل استعمال هذه المـــواد يتطلـــب معدات متخصصة ؟
28	مساعدة خارجية لازمة	معدات خاصة ومتطورة	جهاز استقبال تلفاز وجهاز فيديو دسك
29	مهارات البرمجة الأساسية	مدخل للحاسب أو النظام	جهاز حاسب آلى ، مسجل
30	مهارات البرمجة ومهارات إنتاج الفيديو	لوازم إنتاج الفيديو وأجهزته	جهاز حاسب آلى ، مسجل

شكل رقم (11 – 7 ب) ملخص لخصائص المواد التعليمية المختلفة

– كيفية اختيار وسيلة تعليمية معينة لموقف تعليمي محدد

عـــند التخطيط لاستخدام وسيلة تعليمية معينة لموقف تعليمي محدد على المدرس الإجابة على الأسئلة التالية :

- ما هي .... الوسيلة التعليمية المناسبة لهذا الموقف التعليمي ؟
- كيف .... أحصل على هذه الوسيلة ؟
- لمن .... ستعرض هذه الوسيلة " مستوى المتعلمين " ؟
- متى .... استخدمها أثناء الحصة ؟
- أين .... أضعها داخل الصف ؟
- إلى متى .... أبقيها معروضة في الصف ؟

وفـــيما يلي شكل رقم (11 – 8) يحتوى أنواع التقنيات والوسائل التعليمية ، وقد قسم محتوى هذا الجدول إلى ثلاثة أقسام هي : (1 : 90 -91)

1- الأجهزة التقنية باختلاف أنواعها .

2- المواد التعليمية والبرامج التي تستخدم من خلال تلك الأجهزة .

3- النشـــاطات التعليمية المرتبطة بمنظومات التدريس والتي تعتبر بيئة التعلم الصفية والمدرسية والمجتمعية المصدر الرئيسي لها .

وبدراسة الشكل رقم (11 – 8) دراسة علمية ، يستطيع المتعلم التعرف على جميع أنواع الوســـائل التعليمـــية المتاحة والممكنة في المدارس وفي مراكز التقنيات وفي الأسواق التجارية مما

يســاعده علــى اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة للموقف التعليمي المحدد عندما يقوم بتصميم عملية التعلم والتعليم .

الأجهزة التعليمية التعلمية	أجهزة ميكانيكية	سمعية	الـراديو – المسجلات الصوتية – قرامافون – مختبرات اللغات
		بصرية	- جهاز عرض الأفلام الثابتة – جهاز عرض الشرائح - جهاز عرض الشفافيات -جهاز عرض الصور المعتمة
			- أجهزة عرض الأفلام المتحركة قياس 8 ، 16 مم - جهاز الاستقبال التلفزيوني – أجهزة الفيديو
	أجهزة إلكترونية		الحاسبات الإلكترونية – الكمبيوتر
الأجهزة التعليمية التعلمية	مطبوعات ومصورات		الكتب ، الصور ، الرسومات ، الخرائط ، الشفافيات ، البطاقات اللوحات التعليمية ، لوح الطباشير ، الجيوب ، الفنيلا ، الكهرباء
	مسموعة ومرئـية ثابتة		الأشرطة الصوتية ، الأسطوانات ، لوحات الأوبتاكارت الشرائح ، الأفلام الثابتة المرفقة بأشرطة صوتية .
	مسموعة مرئـية متحركة		الأفلام المتحركة قياس 16 مم ، 8 مم – أشرطة الفيديو – أسطوانات الكمبيوتر
النشاطات التعلمية والبيئة			- الرحلات والزيارات – المعارض – المتاحف ، المسارح - المختبرات والتجارب العلمية – الأشياء ، العينات – النماذج

شكل رقم (II – 8) يوضح أنواع التقنيات والوسائل التعليمية

– معايير اختيار الوسائل التعليمية في عملية التدريس

عند إعداد خطة لدرس ما ، يجب أن تكون هذه الخطة متكاملة العناصر ، تحوي الأهداف التدريســية المــراد تحقيقها ، وتحدد المادة التعليمية التي ستقدم للطلاب، والنشاطات المرافقة لها ، وتقرير أساليب عرضها وتقديمها وقياس مردودها على الطلبة .

كمــا يجب تحديد الوسائل التعليمية التعلمية اللازمة للخطة ، على أن تعامل هذه الوسائل على أنها جزء لا يتجزأ من موضوع الدرس والمادة المرجعية له ، وأسلوب تعليم لا وسائل إيضاح أو معينة يستطيع المدرس إهمالها والاستغناء عنها إذا أراد .

ولـــنجاح هذه الوسائل في تأدية دورها المرسوم في علمية التدريس لابد لها من أن تختار حسب معايير محددة ترتبط بما يلي : (1 : 90-91)

- ارتباط الوسائل بالأهداف العامة والسلوكية .
- يجب أن تشكل جزءاً أساسياً من المادة المرجعية للدرس .
- أن تعزز أسلوب التدريس وتدعيم الموقف التعليمي بالفعالية والنشاط .
- فـــي حال توفر الوسيلة المطلوبة ، يجب أن تحوي هذه الوسيلة مقومات الوسيلة التعليمية الجيدة ؛ وأن تتوفر أجهزة عرضها إذا كانت بحاجة لذلك.
- اعتماد نتائج تجريب الوسيلة وتأثيرها على الطلاب أثناء الاستخدام "التغذية الراجعة "
- إذا كانت الوسيلة اللازمة غير متوفرة في المدرسة لابد للمعلم من إنتاجها ولا نجاح علمية الإنـــتاج لابـــد من توفر المواد الخام اللازمة من حيث الوقت، أدوات العمل ، ويستحسن إشراك الطلبة في عملية الإنتاج .
- على المدرس أن يتوخى البساطة وعدم الإسراف المادي عند الاختيار أو الإعداد للوسيلة

– قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية

هـــناك قواعـــد عامة تنطبق على استخدام أية وسيلة ، وهناك بعض الأمور الخاصة بكل وسيلة ، سنحاول الآن عرض القواعد العامة التي يجب مراعاتها عند التخطيط لاستخدام أية وسيلة : (2 : 51-54)

أ – في مرحلة التحضير قبل الاستخدام :

بعد أن يكون قد تم اختيار الوسيلة أو الوسائل المناسبة للاستخدام في موقف صفي ، يقوم المعلم بما يلي :

1- **اختيار الوسيلة ، وتجربتها** ، ليتأكد من المحتوى ، وإذا كان استخدامها يتطلب جهازاً ما ، عليه أن يتأكد من أن الجهاز يعمل بشكل صحيح ، ويستمع إلى البرنامج الصوتي ، ويعرض الفيلم ، ويرتب الشرائح في القطعة المخصصة لها من الجهاز وغير ذلك .
2- **اختـــيار المكـــان المناســـب** ، وإعداده بشكل يسهل استخدام الوسيلة ، وهل هناك مكان لتعليق الصورة أو اللوحة أو الخارطة ؟ وهل يتوافر مخرج قريب للتيار الكهربائي ؟ وهل يمكن تعتيم الغرفة إذا كان العرض يتطلب ذلك ؟ وهل شاشة العرض موجودة ، وهل موقعها يمكن جميع الطلاب من مشاهدة العرض ؟
3- **توفير الوسائل والأدوات والمواد والأجهزة في غرفة الدرس قبل البدء** ، كي لا يضطر المعلم لـــترك الصـــف أو إرســـال بعض الطلاب للحصول عليها . وترتيبها بشكل متسلسل حسب اســـتخدامها ، وإن كانت مجموعة من اللوحات ، يضع ما سيستخدمه أولاً في الترتيب الأول ؛

ويليه ما بعده في الأهمية وهكذا ، وإذا كان فيلما ثابتاً يضعه بالشكل الصحيح في الجهاز ، وهكذا باقي الوسائل .

4- **تخطيط النشاطات والخبرات التي سينظمها للطلاب عند استخدام الوسيلة** ، وما يريد من الطلاب أن يفعلوا عندما يعرض الوسيلة عليهم . وهل سيجيبون عن أسئلة محددة ؟ إذا كان هذا ما ينويه فإن عليه إعداد تلك الأسئلة وهي : هل سيحضرون لائحة بأسماء العناصر في الصورة ؟ وهل سيصنفونها على أساس معين ؟ وهل سيقومون بتجربة ؟ وهل سيكتبون تقريراً حول ما لاحظوا وما سمعوا ؟

5- **كما خطط المعلم لنشاط الطلاب عليه أن يحدد متي ؟ وأين ؟ وكيف سيعرض الوسيلة ؟** والعمل على تهيئة أذهان الطلاب ، بحيث يأتي عرض الوسيلة في وقت يشعرون فيه أنهم بحاجة لها للحصول على معرفة أوحل مشكلة ما أو تفسير ظاهرة .

ب - في مرحلة الاستخدام :

من الضروري مراعاة ما يلي عند استخدام الوسائل التعليمية لتحقيق فعالية التدريس في تلك المرحلة .

1- إذا كان المعلم قد خطط لاستخدام الوسيلة أو الوسائل بشكل صحيح ، وتأكد من توافر انظروف المساعدة على استخدامها بشكل فعال ، **فما عليه إلا أن يراقب نشاط الطلاب موجها ومرشداً** ، ولا يتدخل إلا إذا تطلب الأمر ذلك ، كأن يوقف الفيلم لمساعدة الطلاب على تلخيص ما ورد في القسم الذي عرض من أفكار ، أو لمناقشة ذلك القسم لإلقاء الضوء على القسم الذي يليه ، أو لتوزيع ورقة عمله على الطلاب ، أو تكليفهم برسم شئ أو تسجيل شئ .

2- **إن مشاركة المتعلم الإيجابية في استخدام الوسيلة** ، من أهم مقومات الاستخدام الوظيفي لهذا ؛ فالمتعلم هو الذي سيكتشف المعلومات منها ، وهو الذي سيحدد مواقع المدن وسواها على الخارطة ، وهو الذي سيفسر ما يراه في الفيلم أو الرسم البياني من ظواهر ، وهو الذي سيلخص الأفكار في القصة التي سمعها من شريط مسجل ويعطي لها عنواناً .

3- تفشل بعض الوسائل ، في توفير فرص التفاعل بين المعلم والمتعلم ، **لهذا وجب على المعلم التخطيط لاستخدام الوسائل ، بشكل يثير الدهشة ، ويبعث على التساؤل عند الطلاب** ، وأن **يقوم هو نفسه** بإعداد أسئلة وطرح قضايا بينه وبين الطلاب أو بين الطلاب أنفسهم ، **تولد** عندهم الحافز للبحث عن مصادر أخرى للمعرفة .

4- **كلما كان استخدام الوسيلة بشكل متكامل مع باقي المواد التعليمية ، كان أجدى وأكثر فعالية في تحقيق الأهداف** ، وشد اهتمام المتعلمين . فعند عرض فيلم تحقيق الأهداف مثلاً قد يتطلب الأمر تسجيل بعض المعلومات أو استخدام خارطة ، تبين المكان الذي تجري فيه الأحداث أو قراءة نص في الكتاب أو سماع أصوات أو إجراء تجربة .

5- **لا بد أن تكون التعليمات التي تعطي للطالب عن ما تريده أن يفعل في الوسيلة واضحة** ، وأن يكون الهدف من استخدامها واضحاً في ذهنه .

جـ - مرحلة ما بعد الاستخدام أو العرض :

لا تقل المرحلة التي تلي عرض الوسيلة واستخدامها أهمية عن المراحل الأخرى ، وإذا لم يتم التخطيط للنشاطات التي سيقوم بها المتعلم بعد العرض بشكل مدروس ومنظم ، فلن تحقق الوسيلة الهدف من استخدامها . فما النشاطات التي يمكن أن يقوم بها المتعلم والمعلم بعد العرض ؟

1- **عادة ما يتبع العرض ، نقاش حول الأفكار التي تتضمنها الرسالة التي نقلتها الوسيلة .** يكون المعلم قد حضر مسبقاً بعض الأسئلة التي يطرحها النقاش ، لاستخراج الأفكار وتفسيرها وتحليلها ومقارنتها بخبراتهم السابقة . أو لإضافة أفكار جديدة ، وقد يثير عرض الوسيلة بعض الأسئلة عند المتعلمين ، حول ظاهرة ما أو مفهوم من المفاهيم ، أو معنى كلمة ، أو عبارة .
2- **ومن النشاطات أيضا التي تتبع عرض الوسيلة ؛ المتابعة .** قد يعالج محتوي الوسيلة بعض جوانب الموضوع وليس كلها ، مما يثير الرغبة عند المتعلم للبحث والاستقصاء ، فينظم المعلم نشاطات للمتابعة كإجراء تجربة ، أو كتابة ، تقرير ، أو العودة للمكتبة ، أو البيئة المحلية .
3- **أما النشاط الآخر ، الذي يتبع مرحلة عرض الوسيلة واستخدامها، هو التقييم الذي يعتبر** عنصراً أساسياً من عناصر الموقف التعليمي التعلمي . فالتقييم ؛ هو العملية التي يستطيع المعلم أن يعرف من خلالها ، ما إذا كان الهدف أو الأهداف قد تحققت أم لا ، وأن الوسيلة التي اختارها ؛ وخطط لاستخدامها ، كان توظيفها فعالاً أم لا . ففي ضوء التغذية الراجعة ، يستطيع المعلم أن يعيد النظر في الموقف التعليمي التعلمي ككل ، وفي اختيار الوسيلة التعليمية التعلمية، ومناسبتها للموضوع والأهداف ومستوى الطلاب ، والطريقة التي وظفها بها من حيث النشاطات التي خططها للطلاب بشكل خاص .

- معوقات استخدام الوسائل التعليمية :

على الرغم من أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية إلا أنه توجد بعض المعوقات والتحديات التي تُحد من استخدام بعض المدرسين لهذه الوسائل التعليمية ويمكن إيجاز هذه المعوقات فيما يلي : (6 : 113-114)

1- ينظر بعض التلاميذ إلى الوسائل التعليمية على أنها أدوات للتسلية واللهو وليست للدراسة الفعالة الجادة مما يجعلهم يعرضون عن الانتباه والاهتمام للدرس والوسائل المستخدمة مما يؤدي إلى عدم استخدامها بصورة فعالة .
2- أن الكثير من المدارس غير معدة ومجهزة بقاعات خاصة للاستخدامات المختلفة للوسائل التعليمية كالعروض الضوئية أو الصوتية أو الدوائر التلفزيونية، كما تعاني هذه المدارس من النقص في وسائل التعليم وإمكانياته .
3- صعوبة تداول الوسائل التعليمية والتخوف من استخدامها خشية تلفها أو كسرها أو فقدها وما يترتب على ذلك من خصم ثمنها من مرتبات المعلمين أو الفنيين.

4- يحتاج تشغيل أجهزة الوسائل إلى فن وصيانة وربط المادة الدراسية بالوسيلة مما يزيد من أعباء المعلـــم ، ويؤدي إلى إجحافه عن استخدامها ، كما قد يعرض المعلم عن استخدام الوسيلة لعدم خبرته الكافية بتشغيل أجهزة معينة .

5- ويرتـــبط بالـــنقطة الســـابقة عدم توفر الفنيين اللازمين للقيام بعمليات إعداد ؛ وأحياناً تشغيل ؛ وكذلك صيانة الأجهزة والمواد التعليمية .

6- ارتفاع تكاليف وأثمان بعض الوسائل التعليمية وصيانتها وسرعة التلف ، مما يزيد من الأعباء المالية للمدارس .

7- تركـــيز الامـــتحانات علـــى اللفظية وتكرار ما حفظهُ التلاميذ من الكتب الدراسية ولا تتناول الجوانـــب الأخرى لأهداف العملية التعليمية كالمهارات العملية وغيرها ، مما يدفع الكثير من المدرسين إلى الشرح اللفظي وعدم اللجوء إلى استخدام الوسائل التعليمية أو التجارب المعملية.

تطبيقات عملية على كيفية اختيار واستخدام الوسائل التعليمية

تدريب (1) :

قـــارن بين الوسائل التعليمية المختلفة مع بيان إمكانية توظيفك لها أثناء التدريس في مادة تخصصك مع توضيح مميزات وعيوب كل وسيلة .

تدريب (2) :

اخـــتر موضـــوعا من مادة تخصصك واختر وسيلة تعليمية أو أكثر تراعي فيها معايير اختيار الوسيلة التعليمية ، وقواعد الاستخدام الوظيفي لها ، وإمكانية التغلب على ما قد يعترضك من عقبات محتملة في سبيل توظيفها واستخدامها بأقصى فائدة وعائد ممكنين .... علل لما تقول .

مراجع الفصل الحادي عشر

أولاً : المراجع العربية :

1- بشير عبد الرحيم الكلوب (1988) . التكنولوجيا في عملية ا لتعلم والتعليم . الأردن : دار الشروق .

2- توفيق مرعي ، محمد رشيد الناصر (1993) . تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية التعلمية (ط .3) سلطنة عمان : دائرة إعداد وتوجيه المعلمين . الكليات المتوسطة .

3- حسين حمدي الطوبجي (1987) . وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم . الكويت : دار القلم .

4- خليل عزيز ، خباز البيرماني (1987) . التقنيات التربوية . بغداد : جامعة الموصل : مديرية دار الكتب والنشر .

5- عبد الحافظ محمد سلامه (1992) . مدخل إلى تكنولوجيا التعليم . الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع .

6- على محمد عبد المنعم (1995) . تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية . مذكرة ، كلية التربية بدمنهور ، جامعة الإسكندرية .

7- محمد زياد حمدان (1986) . وسائل تكنولوجيا التعليم : مبادئها وتطبيقاتها في التعلم والتدريس . عمان : دار التربية الحديثة .

8- مصطفي سيد عثمان ، أميـنة سيد عثمان (1994) . رؤية في تحديث وسائل تعليمنا بالتكنولوجيا الصغيرة . القاهرة : مطابع روز اليوسف .

9- هنري إلينتجتون (1994) إنتاج المواد التعليمية : دليل للمعلمين والمدربين ترجمة عبد العزيز محمد العقيلي . الرياض : جامعة الملك سعود : عمارة شئون المكتبات .

الفصل الثانى عشر

تخطيط التدريس

- مفهوم التخطيط للتدريس .
- خصائص الخطيط الفعال .
- أهمية التخطيط للتدريس .
- الافتراضات التى استدعت الحاجة إلى تخطيط التدريس .
- مستويات التخطيط .
- التخطيط اليومى للتدريس .
- صور تخطيط الدرس .
- بعض الاعتراضات التى تثار حول تخطيط الدروس .
- مراحل تدريس حصة .
- بطاقة ملاحظة لتقييم الخطة المبدئية للدرس .
- تطبيق عملى على كيفية إجراء تخطيط للدرس .

أهــداف الفصل الثاني عشر (تخطيط التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

1- تحديد أهمية تخطيط التدريس .

2- التعرف على مستويات تخطيط التدريس .

3- الإلمام بأنماط وصور وخطط الدروس المختلفة .

4- التعرف على مكونات خطة الدروس اليومية .

5- القيام بتقييم خطة درس .

الفصل الثاني عشر

تخطيط التدريس

مقدمة :

التخطـيط مـثل صنع الخرائط ، يمكن الفرد من التنبؤ بمجرى الأحداث في المستقبل ، والخطـة في الأساس هي برنامج عمل . يمكن – كما يعلم أي مسافر – أن تتعرض للإخفاق أفضل الخطط الموضوعية للرحلة . ففي بعض الأحيان تحول أحداث غير منظورة أو متوقعة دون الشروع فـي رحلة تم التخطيط لها بمنتهى العناية . وفي أحيان أخرى تستجد ظروف تجعل من الضروري إجراء تعديلات جذرية في خطة الرحلة بعد الشروع فيها .

وفي أغلب الأحيان يجرى إدخال تعديلات طفيفة تسمح بالقيام برحلات صغيرة جانبية مما يستحسن إضافته إلى الخطة الأصلية التي وضعت بعناية .

وقـبل لقـاء المعلم بتلاميذه عليه أن يقرأ درسه قراءة فاحصة ، ويحلل محتواه ، ويحدد أفضـل تـتابع للمادة العلمية المقدمة للتلاميذ ، ويحدد أهداف ومواد التدريس المستخدمة ، وطريقة الـتدريس التـي سـوف تتـبع ، وكذا أسلوب التقويم ، ويتحدد ذلك كله في ضوء تحليل خصائص المتعلمين .

فالمعلم مطالب بوضع تصور شامل لما ينبغي أن تكون عليه عملية تنفيذ الدرس وتقويمه وهذا ما يطلق عليه التخطيط .

ومن ذلك تتضح الأهمية الكبرى لتخطيط التدريس بالنسبة للمعلم ، والذي إذا استغنى عنه فإنه لا يستطيع السير على طريقة ومنهج واضحين ، فهو حينئذ يشبه الشخص الذي تاه في ليلة شديدة الظلام ، فالتخطيط يعد بمثابة السراج الذي ينير لهذا المعلم طريق التدريس .

مفهوم التخطيط للتدريس

التخطيط بصفة عامة أسلوب علمي يتم بمقتضاه اتخاذ التدابير العملية لتحقيق أهداف معينة مستقبلية (8 : 37)

والتخطيط يُعد من أهم العمليات وأقواها في عملية التدريس ، والذي يقوم به المدرس قبل مواجهة تلاميذه في الفصل .

ويشـير التخطيط للتدريس إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المدرس بصياغة مخطـط عمـل لتنفيذ التدريس ؛ سواء كان طوال السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو ليوم ، وترجع

أهميــة التخطــيط للــدرس إلى أن هذا التخطيط المسبق للدرس أو للمقرر الدراسي ينعكس بصورة مباشـــرة ؛ أو غــير مباشرة على سلوك المدرس في الفصل ؛ أو أمام تلاميذه ، فشتان ما بين أستاذ يدخــل الفصــل دون أدنى تخطيط أو تحضير للدرس ، وأستاذ أعد وحضر الدرس ؛ فنجد أن الأول يتخــبط بيــن الأفكار ، وبالتالي يشوش على فكر مستقبلية ؛ وهم التلاميذ ، أما الثاني فنجد أنه يلقي درســه بكــل سلاســة ويربط بين الأفكار نتيجة للتخطيط المسبق الذي قام به ، ومن ثم تجد طلابه مدركين لما يقول في الغالب .

ومــن الخطــأ الكبــير جداً أن يعتمد المعلم على حفظه للدرس وتمكنه منه فيتكاسل في تحضير دروسه ، فكل درس مهما كان بسيطاً فإنه يتطلب من المدرس رسم خطة لتدريسه ؛ وإعداد مادته وتعيين حدوده .

خصائص التخطيط الفعال :

قد يقوم معلم بإعداد خطة غير قابلة للتنفيذ رغم جودتها نظرياً وقد يقوم آخر بعكس ذلك ، ومن أجل ضبط هذه الاحتمالات على المعلم أن يرسم خطته بخصائص أساسيه بحيث تكون :

1- مكتوبة : Written

على المعلم أن يعتمد على خطط مفصلة ؛ حيث أنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه ، وذلك ضمانا لعدم الشرود أثناء التدريس.

2- موقوتة : Timed

يجب أن يراعى في خطة الدرس عنصر الزمن ، بمعنى أن خطة الدرس يجب أن تعطي أنشطة ؛ أو مواد كافية لتغطية كل زمن الحصة ؛ كذلك أن يكتب في خطة الدرس الزمن اللازم لكل نشاط أو إجراء وذلك لتحقيق الضبط والفعالية في التدريس .

3- مرنة : Flexible

يجب أن تتسم خطة الدرس بالمرونة ؛ حيث يجب على المعلم ألا يعتمد على ما كتبه في الســابق ؛ بل يضيف إليه ويعدل فيه حتى تكون خبرته مفيدة وذات قيمة فيما بعد ، وكذلك يجب أن تراعــي الخطــة الظروف التي قد تحدث في أثناء التدريس وتحول دون إكمالها مثل:اجتماع طارئ لمجلس المدرسة .

4- مستمرة : Continuous

عملــية التخطيط يجب أن تكون مستمرة ؛ حيث أشرنا إلى وجوب اعتماد المعلم الخبير على التخطيط المفصل ؛ مثله في ذلك المعلم المبتدئ لتحقيق المرونة ومواكبة التغيير وعدم التضحية بفعالية التدريس وبالتالي استمرارية عملية التخطيط.

أهمية تخطيط التدريس :

يمكن أن نلخص أهمية تخطيط التدريس في النقاط التالية :

1- يُشعر المعلم كما يُشعر غيره من العاملين في المهن الأخرى أن التدريس عملية لهـا متخصصـوها ، ويلغـي الفكرة التي سادت عن التدريس زمن طويل بأن التدريس " مهنة من لا مهنة له " .

2- يستبعد سمات الارتجالية والعشوائية التي تحيط بمهام المعلم ويحول عمل المعلم إلـى نسـق من الخطوات المنظمة المترابطة ، المصممة لتحقيق أهداف جزئية ضمن إطار أشمل لأهداف التعليم .

3- يُجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة ، التي ترجع إلى الدخول في التدريس اليومي دون وضع تصور واضح له .

4- يـؤدى إلى نمو خبرات المعلم العملية والمهنية بصفة دورية ومستمرة ، وذلك لمروره بخبرات متنوعة في أثناء القيام بتخطيط الدروس .

5- يؤدى إلى وضوح الرؤية أمام المعلم إذ يساعد على تحديد دقيق لخبرات التلاميذ السابقة وأهداف التعليم الحالية .

6- يساعد المعلم علي اكتشاف عيوب المنهج المدرسي ؛ سواء ما يتعلق بالأهداف؛ أو المحتوى ؛ أو طرق التدريس ؛ أو أساليب التقويم ، ومن ثم يمكنه من العمل علـى تلافـيها ؛ ويسـاعده علـى تحسين المنهج بنفسه ، أو عن طريق تقويم المقترحات الخاصة بذلك للسلطات المعنية (10 : 19) .

7- يتـيح التحضـير والإعـداد للمعلم فرصة الاستزادة من المادة ؛ والتثبت منها وتحري وجوه الصواب فيها عن طريق رجوعه إلى المصادر المختلفة لتوضيح النقاط الغامضة في الدرس .

8- يعطى للمعلم فرصة تحقيق بعض المعلومات ، سواء منها ما ورد في الدرس ؛ أو اكتسبه المعلم من السماع دون دراسة أو بحث .

9- يسـاعد المعلم على التمكن من المادة ؛ وتحديد مقدار المادة الذي يناسب الزمن المخصص .

10- التخطــيط والتحضــير يســاعدان المعلم على تنظيم أفكاره وترتيب مادته وإجادة تنظيمها بأسلوب طبيعي ملائم .

11- يكشــف التخطيط والتحضير للمعلم عما يحتاج إليه من وسائل تعليمية تثير تشوق التلاميذ إليها ، وتوضح الدرس وتحمل على المشاركة الإيجابية فيه .

12- يُعــد التحضير سجلا لنشاط التعليم ؛ سواء أكان ذلك من جانب المعلم ، أم التلمــيذ ، وهــذا السجل يفيد المعلم إذ يمكنه من الرجوع إليه إذا نسى شيئاً في أثــناء ســير الدرس كما يمكن أن يذكره فيما بعد بالنقاط التى تمت تغطيتها أو دراستها في الموضوع .

13- يُعــد التحضير وسيله يستعين بها الموجه الفني ؛ أو مشرف التربية العملية في متابعة الدرس وتقويمه .

14- ييســر التحضير على المعلم عملية المراجعة ؛ والتعديل ؛ والتنقيح إذا وجد ضرورة لذلك (7 : 30 - 31) .

الافتراضات التي استدعت الحاجة إلى تخطيط التدريس :

يستند التخطيط إلى عدد من الافتراضات الأساسية المستمدة من بحوث التدريس ومن أهم هذه الافتراضات :

1- يحتاج المعلمون المبتدئون لإعداد خطط درس مكتوبة ومفصلة .
2- تحتاج بعض مجالات المعرفة والموضوعات إلى خطط أكثر تفصيلا من غيرها .
3- يقوم بعض المعليمن من ذوي الخبرة بتعريف الأهداف والمرامي بشكل واضح في أذهانهم ؛ بالرغم من عدم كتابتها ضمن خطط الدرس .
4- العمق المعرفي للمعلم حول المادة أو الموضوع يؤثر على كمية التخطيط الضرورية للدرس.
5- مهارة المعلم في وصل حبل أفكاره أثناء مواقف الارتباك سيؤثر على كمية التفاصيل اللازمة عند تخطيط الأنشطة .
6- من الأفضل أن تكون الخطة محبوكة بعناية عند كتابتها .
7- لا يوجــد نمط معين أو نسخه يحتاجها كل المعلمين للاهتداء بها عند كتابة الخطط ؛ وبعض برامج إعداد المعلمين وافقوا على صور معينه لخطة الدرس لطلابهم المعلمين .
8- يمتلك كل المعلمين الفعالين نمطاً مخططاً للتعليم لكل درس ؛ سواء أكان هذا مكتوباً أم لا .

مستويات تخطيط التدريس :

يـأخذ التخطيط للتدريس مستويات مختلفة ، فإذا كان المعلم يُعلِّمُ في صف من الصفوف الابتدائية الأولى ، فهو يخطط ليوم تدريس واحد باعتباره معلم صف ، أما إذا كان المعلم يُعلم مبحثاً دراسياً محدداً ، فهو يخطط لحصص تدريسـية محددة (9 : 77).

وفـي الـتدريس لابـد للمدرسين من تخطيط التدريس بحيث يضعون خططاً للمقررات وتسلسـلها ومحتوياتها وللوحدات التي يجب تدريسها وللأنشطة التي يجب استخدامها ، وللاختبارات التـي يجب إعطائها . ولا ينكر إلا القليل من المدرسين أهمية التخطيط وضرورته . لكن المدرسين يخـتلفون فـي مدى التخطيط وطبيعته . والحقيقة أن المتخصصين في طرائق التدريس يختلفون هم أيضاً حول مدى التخطيط الضروري . فبعضهم يشعر أن تخطيط الوحدات يُغني تقريبا عن تخطيط الـدروس ، بيـنما يؤكـد الـبعض الأخر أهمية تخطيط الدروس ويقلل من أهمية تخطيط الوحدات الدراسية.(6 : 35)

ويختلف التخطيط باختلاف الفترة الزمنية التي يتم في ضوئها تنفيذ الخطة، فهناك تخطيط علـى مسـتوى حصة دراسية ، وتخطيط لشهر دراسي ، أو لسنة دراسية ، ويمكن القول أن هناك مستويين من للتخطيط هما (9 : 77) :

- التخطيط بعيد المدى : مثل الخطط السنوية والفصلية .
- التخطـيط قصـير المدى : مثل التخطيط لحصة دراسية ، أو لأسبوع دراسي ، أو لوحدة دراسية .

ويمكن عرض مستويات التخطيط على النحو التالي كما يبينها الشكل رقم (12 – 1) (6 : 35) .

مستويات التخطيط		Levels of Planning
General العام	– تخطيط المقرر	Course Plans
↓	–مخطط الوحدة	Unit Plans
↓	– التخطيط الأسبوعي	Weekly Lesson Plans
Special الخاص	– التخطيط اليومي	Daily Lesson Plans

شكل رقم (12 – 1) مستويات تخطيط التدريس

التخطيط بعيد المدى :

يُطلــب مــن المعلم إعداد خطة سنوية يوضح فيها خطة سير العملية التعليمية على مدار العام الدراسي لتنظيم عمله في تنفيذ أهداف العملية التعليمية المتضمنة في مناهج المباحث المطلوب مــنه تعليمها ، وهكذا فالخطة السنوية بمثابة الدليل الذي يقود عمل المعلم ، حيث يتضمن هذا الدليل الأهداف والخبرات ، والأساليب والإجراءات التعليمية ، والفترة الزمنية ، وأولويات العمل فهي تُحدد للمعلم معالم الطريق الذي سوف يسلكه على مدى العام الدراسي .

التخطيط قصير المدى :

وهــو التخطيط الذي يتم خلال لفترة وجيزة ، كالتخطيط الأسبوعي ، أو التخطيط اليومي الذي يتم من أجل درس واحد أو درسين .

ويفضل عادة القيام بتخطيط عام لكل أسبوع في الأسبوع السابق له مباشرة، وذلك لتجهيز مستلزمات التدريس ، إذ يساعد هذا التخطيط المعلم عند وضعه لخطة الدرس اليومية .

– التخطيط اليومي للدرس : Daily Lesson Plans

يُعد تخطيط الدروس اليومية من أهم واجبات المعلم ، وخاصة المعلم المبتدئ ، فهو يعده مقدمــاً عقلياً وانفعالياً لما سوف يقوم به المعلم في الفصل . فالمادة التي سيقوم بتدريسها ، والأسئلة التي سوف يثيرها التلاميذ ، والمشكلات التي يحتمل أن تقابله ، وكيفية التغلب عليها – كل هذه أمور يتصــورها في مخيلته ، وهو يخطط دروسه اليومية . وقدر كبير من مقدار نجاح المعلم في وضع خطط دروسه يتوقف على مدى تخيله لما سوف يكون عليه الموقف في الفصل .

ويمــثل إعداد الدرس عملية فكرية يقوم بها المعلم قبل التدريس ، تهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو وتلاميذه خلال المدة التي سيقضيها معهم (الحصة) . وعلى هذا ، فليس المقصود بإعداد الدرس كتابة المادة التي سيقوم بتدريسها ، أو النقاط التي سيحاول شرحها ، بل إنه أكثر شمولاً من هذا ، وإن كانت عملية الكتابة (فيما يسمى بكراسة التحضير) تُعد في حد ذاتها جزءاً من التفكير (3 : 57) .

وعلى ذلك فإن خطة الدرس اليومية تتسم بالخصائص التالية :

1- ضمان إجراء الإجراءات العادية Routine بطريقة ناجحة في حجرة الدراسة .
2- وضع الخطوط العريضة للنشاطات اليومية .
3- ضمان توفر المواد الضرورية لاستخدامها .
4- تحديد الزمن اللازم لكل نشاط من النشاطات .

وجدير بالذكر أنه عند تعدد الفصول التي سيقوم المعلم بالتدريس بها ، يُنصح بأن توضع خطـــة أساسية لتدريس الموضوع ، ثم تُدخل عليها التعديلات المناسبة لكل فصل من هذه الفصول ؛ وذلك وفقاً لمستوى التلاميذ فيه .

- صور تخطيط الدرس : Formats of Planning The Lesson

لا يوجد شكل محدد لصور إعداد الدرس ، فبينما يُفضل بعض المعلمين أن تُكتب الخطة وفق صورة محددة ، ثم يقوم المعلم بملئ خاناتها نجد أن البعض الآخر يفضل أن تكتب الخطة دون تقـــيد بشكل محدد ، وتختلف صور إعداد الدرس بالنظر إلى الطريقة التي يستخدمها المعلم ، فخطة درس تقوم على المناقشة تختلف كثيراً عن خطة درس تقوم على التعيين أو حل المشكلات.... إلخ .

وســـوف نورد فيما يلي صوراً وأشكالاً لإعداد خطط الدروس وردت في بعض الأدبيات التربوية .

الصورة الأولى

فقد وردت صورة من صور الإعداد على النحو التالي : (7 : 41)

- التاريخ الهجري :
- التاريخ الميلادي :
- الحصة :
- الفرقة والفصل :
- المادة :
- الموضوع :
- الغرض من الدرس :
- الوسائل المعينة :

خطوات الدرس	المادة والطريقة
1-	
2-	
3-	
4 -	
5 -	

الصورة الثانية

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي : (4 : 18)

- التاريخ الهجري :
- الصف والفصل :
- الموضوع :
- الوحدة :

(1) أهداف التدريس :
(2) المحتوى :
(3) الطرق والاستراتيجيات :
(4) المواد والوسائل التعليمية :
(5) التقويم :
(6) التعيينات :

الصورة الثالثة

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي : (1 : 8)

- الاسم :
- المدرسة :
- المادة :
- الموضوع :

الزمن	خطوات الدرس	أهداف الدرس والجوانب السلوكية لأهداف الدرس	الأساليب والأنظمة المقدمة لتحقيق الأهداف	التقويم

الصورة الرابعة

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي :

- التاريخ :
- الوحدة :
- الصف والفصل :
- الموضوع :

❑ موضوع الدرس :
❑ طرق المناقشة :
❑ الأسئلة الأساسية :

1-
2-
3-
4-

❑ الإجابات المحتملة :
❑ تلخيص :

❑ الاستنتاج :

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي :

- التاريخ : - الصف والفصل :

- الوحدة : - الموضوع :

- عنوان الدرس :

❑ الخطوات الإجرائية :

1 - تحديد المشكلة 2 - تجميع البيانات والمعلومات

3 - صياغة الفروض 4 - تحليل البيانات

5 - اختبار الفروض 6 - الاستنتاج

الصورة السادسة

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي :

الخطوات	المادة	الطريقة
- التمهيد	موضوع التمهيد .	بين بالتفصيل كيف تسير.
- العرض	تقسيم المادة وتجزئتها .	بين طريقة سيرك في كل جزء من الأجزاء من بيان وسائل الإيضاح .
- الربط	موازنة ما ذكرته في العرض ببعض وربط العرض بما يشابهه من معلومات الطلاب السابقة وخبراتهم.	بين الطريقة التي تتبعها في ذلك .
- التعميم	اذكر القاعدة ، أو التعريف ، أو الحقيقة العامة	بين كيف تستنتج القاعدة من التلاميذ
- التطبيق	مسائل وأسئلة تطبق عليها القاعدة	بين الطريقة التي تتبعها في ذلك .
- الملخص	تكتب الخلاصة	مع بيان الذي تتبعه في ذلك .
السبورى	انتهاء الدرس	

- مكونات خطة الدرس Component's of Lesson Plane

تشتمل خطة الدرس اليومي العناصر التالية:

1 - الأهداف Objectives

2 - المقدمة Introduction

3 - المحتوى Content

4 - طرق وإجراءات التدريس Method and Procedure

5 - مصادر وأدوات التعلم Resources and Materials

6 - التكليفات والتعيينات Assignment

7 - الإغلاق Closure

وسوف نتناول تفسير هذه العناصر للوصول إلى تخطيط جيد للدروس اليومية .

أولاً : الأهداف **Objectives**

يجـب أن تشـمل خطة المدرس على الأهداف التي يرجي تحقيقها من وراء هذا النشاط والـنص على الأهداف جزء جوهري لكل نوع من خطط الدرس وأهمية الأهداف في أي عمل على أنهـا تعين على تحديد الوسائل والأساليب التي تستخدم عند القيام بهذا العمل، ويتعذر على المدرس تحديد الأهداف تحديداً سليما إذا لم تكن لديه فكرة واضحة عن أهداف التربية عامة ، وأهداف التعليم في المرحلة التي يعمل بها خاصة ، وذلك في علاقتهما بأهداف المادة التي يقوم بتدريسها ، وأهداف الدرس أو الحصة .

ويمكـن الحكم على صياغة الأهداف التدريسية من خلال عدد من المعايير نوردها فيما يلي:

1 - التحديد : Specificity

إن الأهـداف العامـة أقل نفعا وفائدة من الأهداف المحددة ، لأن الهدف المحدد يوضح الخطوات التالية اللازمة لتحقيقه ، والمظاهر السلوكية التي تحتاج إلى تغيير .

2 - الأداء : Performance

إن الأهداف التي تصاغ في صورة أساليب الأداء التي يقوم بها الشخص تكون أكثر فائدة ونفعا في توجيهه إلى ما يجب أن يقوم به ، وكمثال للأهداف الأدائية الحصول على تأييد زميل واحد في كل حلقة مناقشة " كل ذلك يندرج تحت سؤال" ماذا سأفعل ؟ " .

3 - الاندماج الشخصي : Involvement

تحديـد وتعييـن نوع ومدى مشاركة الشخص في الهدف ، وكمثال لهدف لا يستوفي هذا الشرط " أن تزداد الثقة بالقائد " ومثال لهدف يستوفي هذا الشرط " أن تزداد ثقة الجماعة في قائدها "

4 - الواقعية : Realism

يقصـد بهـا إمكانـية تحقيق الهدف المناسب للشخص في فترة محددة من الأهداف غير الواقعـية " تعلـم التلميذ للقراءة " ومن الأهداف الواقعية " يستطيع التلميذ قراءة قطعة مناسبة لسنه وذكائه بدون أخطاء " .

5 - إمكانية الملاحظة : Observability

يعبر هذا المعيار عن مدى إمكانية إدراك الناس للنتائج بصورة واضحة لا غموض فيها حـتى يمكـنهم الوقوف على مستوى ما تحقق من الأهداف ، وكمثال لهدف لا يستوفي هذا الشرط " اكتساب مزيد من الثقة بالنفس " .

وقـد وضع " ماجر " بعض الشروط التي يمكن إتباعها عند صياغة الأهداف في صورة سلوكية محددة ....

أولاً : يجب استخدام الألفاظ التي تعبر عن السلوك المتوقع أداؤه في نهاية الدراسة أو البرنامج .

ثانياً : حدد بالاسم السلوك النهائي الذي يرجي تحقيقة .

ثالثاً : حدد الظروف اللازمة لاكتساب السلوك المطلوب .

رابعاً: حدد المعايير التي يمكن استخدامها للحكم على المستوى المقبول للسلوك.

والجدول التالي يوضح ذلك .....

أفعال تحتمل أكثر من معنى	أفعال لا تحتمل معان عديدة
أن يعرف ، أن يعتقد	أن يكتب
أن يفهم ، أن يقدر تماما	أن يروى
أن يدرك أهمية	أن يتعرف على ، أن يميز
أن يستمتع	أن يكون ، أن يقارن ، يكتب قائمة

ثانياً : المقدمة **Introduction**

نعـني بالمقدمة ما يجب على المعلم القيام به قبل البدء في شرح معلومات الدرس الجديد ويتلخص ذلك في عدة خطوات هي 00

1 – انتباه التلاميذ Student Attention	2 – توجيه انتباه التلاميذ للدرس الجديد Student Interest and Involvement	3 – تحديد إطار العمل Establishing A Frame Work

1 – انتباه التلاميذ Student Attention

عادة ما يكون التلاميذ غير مستعدين لعملية التهيئة قبل البدء في الدرس الجديد ، وغالباً ما يكـون بدء الحصة متعلقا بالواجب المنزلي أو بعض المعلومات عن الدرس الجديد ؛ وأفضل طريقة لكسب انتباه التلاميذ هي المراجعة السريعة على الدرس السابق عن طريق الأسئلة .

وتوجـد عـدة أساليب يمكن للمعلم أن يستخدم أيا منها في محاولة لكسب انتباه التلاميذ ، ومن هذه الأساليب ما يأتي 000

1- الوقـوف الهادئ البسيط للمدرس في مواجهة التلاميذ هي الطريقة المثلي لضمان جذب انتباه التلاميذ ، ثم يتحدث بعد ذلك .

2- ابتداء الحديث أو الكلام بصوت هادئ منخفض ، ثم الارتفاع بالصوت تدريجيا كلما أحس أن الفصل أخذ في الهدوء أو الانتباه .

3- **الإشارة – الإيماءة – الحركة عوامل لجذب الانتباه ، تحريك المعلم يده أثناء الشرح ، المشي البسيط ، كلها عوامل جذب الانتباه .**

4- **اسـتخدام أى أسـلوب من الأساليب السابقة سوف يبين للمعلم أي تلك الأساليب هو الأفضل والأكثر فعالية .**

2 – توجـيه انتـباه التلامـيذ للدرس الجديد Student Interest and Involvement

ثاني الخطوات هي توجيه اهتمام التلاميذ إلى الدرس الجديد وجعلهم متحضرين لتلقي هذا

الدرس . لذا يجب على المعلم إدراج عناصر دافعه لعملية التعلم في تخطيطه لعملية التهيئة ، ويجب عليه أيضاً توفير الجو المناسب لتنفيذ هذه العناصر . وعلى المعلم أن يبحث عن عناصر تكون موضع اهتمام من التلاميذ ، ومن العناصر التي تستخدم في ذلك ربط الدرس الجديد بموضوع يمثل أهمية عند التلاميذ .

3 – تحديد اطار العمل Establishing A Frame Work

معدل التعلم لدى التلاميذ يأخذ في الارتفاع عندما يعرفون المتوقع من هذا الدرس ، ولكي يتم ذلك يجب أن يتبع المعلم قاعدة " تنظيم الخطوات " ، فيجب مثلا أن تكون نقطة البداية هي عن أى شيء نبحث ؟ ؛ ولا تقتصر عملية تنظيم الخطوات على عملية التهيئة بل إن دورها يتعدى ذلك بمراحل عديدة ؛ والغرض من ذلك جعل العائد من الدروس أعلى وأجدى ولمساعدتهم أيضاً على استدعاء المعلومات القديمة وتوظيفها للدرس الجديد .

نخلص من الخطوات الثلاثة السابقة أنه يجب على المعلم أن يرتب ويمهد لعملية التعلم ، فإذا فشل المعلم في تحريك انتباه التلاميذ فإن عملية التعلم تصبح غير ذات جدوى أو فائدة . علاوة على ذلك فإن هيكلة الدرس يجب أن تبني لتحقيق الحد الأقصى من التحصيل الدراسي.

تبقي نقطة هامة وهى أنه في معظم الحالات يجب أن يبنى المعلم مقدمة الدرس مستخدما عنصرين أساسيين هما :

أ – دافعية التلاميذ للتعلم .

ب – تنظيم الخطوات للسير في الدرس .

ثالثاً : المحتوى Content

محتوى الدرس وسيلة لتحقيق الأهداف ، لذا يجب أن يختار على أساس قيمته في تحقيق الأهداف ، وعند اختيار محتوى الدرس ، يقرر المدرس أولاً أي المواد المتوفرة يتصل بالأهداف وبعد اختيار المادة تنظم في شكل هيكل أو تخطيط عام ، مع مراعاة الأسس النفسية والترتيب المنطقي ، ويجب أن يحتوى الدرس على كل المبادئ الأساسية والحقائق والتوضيحات التي يلزم مناقشتها في الفصل (6) .

وعند التحدث عن المحتوى ينبغي التعرض لما يلي :

أ – كيفية اختيار المحتوى وأنشطته .

ب – التنظيمات العامة لهذه الخبرات والفلسفات التي تحكمها .

أ – الإجراءات والوسائل المتبعة في اختيار المحتوى وأنشطته :

1 – رأى الخبراء ...

فحص ومراجعة توصيات الخبراء فيما يختص بما ينبغي أن يعلم .

2 – التحليل ....

ملاحظة أنشطة عدد من الأفراد الذين يعتبرون أكفاء في مهنة ما وذلك لاكتشاف أنواع الإجراءات والعمليات ، وتوافر حدوثها ، ثم تبويبها ؛ ومن ثم تستخدم هذه المعلومات كأساس لاختيار مواد المقرر .

3 – المسح ...

استخدمت هذه الوسيلة في مجالات متعددة ؛ وأدى المسح إلى وجود معلومات قيمة ، مثلا مسح الصحة استخدم كثيراً في اختيار المحتوى المناسب لمقررات العلوم والتربية الصحية

ب – معايير اختيار المحتوى والأنشطة ..

معايير تتصل بالمحتوى	معايير تتصل بعملية التعلم	معايير تتصل بحاجات التلاميذ
صلة المحتوى بالأهداف .	ميول التلاميذ .	أهمية حاجات الشباب .
صدق المحتوى وأهميته .	الاستمرار والتنظيم .	المحتوى والحياة .
	تعدد أهداف التعليم .	عمومية الحاجة .
	مراعاة الفروق الفردية .	

رابعاً : طرق وإجراءات التدريس **Method and Procedure**

- عند اختيار طرق التدريس يجب دائما أن ينظر إلى الطالب باعتباره المركز الأساسي في كل قرار يتصل بتوجيه التعلم في الفصل .

- ولعل أفضل الأساليب هي تلك التي تستخدم اهتمام التلميذ كنقطة ابتداء لمزيد من الخبرات تقدم له ، كما يجب أن تستخدم التوضيحات المناسبة وأن تربط نواحي النشاط الجديد بالخبرات السابقة التي يملكها التلاميذ .

- والتنوع في طرائق التدريس من أنسب الوسائل المستخدمة لمراعاة الفروق الفردية لتلاميذ الفصل الواحد .

- إذا استخدم المعلم السؤال والجواب وهى الطريقة الشائعة فإن الأسئلة الرئيسية يجب أن تصاغ مقدماً وقد يجد المدرس المبتدئ من المفيد له أن يضمن خطة درسه اليومي قائمة كاملة من الأسئلة . (10)

خامساً : مصادر وأدوات التعلم Resources and Materials

- ينبغـــي أن تحـــتوى خطة التدريس على تحديد كل مادة تعليمية سوف تستخدم في تحقيق أهداف الخطـــة في أثناء تنفيذ التدريس أو قبله ، ويشمل ذلك كل أنواع المواد التعليمية : المقروءة أو المســـموعة أو المرئـــية ، كما ينبغي أن تحتوى الخطة على ما قد يستخدم من أدوات أو وسائل تقنية لازمة لعرض المادة التعليمية ، وكذا الوسائل التقليدية والأجهزة البسيطة .

- ويجب اختيار تلك الوسائل في ضوء الأهداف المحددة للدرس . ذلك لأن الاختيار الخاطئ للمواد التعليمية كثيراً ما يعوق تحقيق الهدف . كذلك ينبغي أن يتأكد المعلم قبل تسجيل المواد والوسائل التعليمية في خطة الدرس من توافر هذه المواد وإمكانية استخدامها في الدرس.

سادساً : التكليفات والتعيينات Assignment

- يتضمن هذا الجزء كل ما يكلف الطلاب بأدائه خارج المدرسة ، من أعمال تتعلق بما درسوه أو ماسيدرسونه من موضوعات ، وتتعدد أهداف هذه الواجبات ، فقد يكون الهدف منها المران وزيادة التمكن من المادة المتعلمة ، أو استثارة دوافع الطلاب وتفحص قدراتهم على التفكير. (123 : 5)

- وتتضـــح أهمية التعيينات في أن الوقت المخصص للدرس لا يكفي عادة لضمان مشاركة جميع الطلاب وللتطبيق على أمثلة وتمارين .

- لذلـــك كان من الضروري أن تشتمل خطة الدرس على تعينات أو واجبات يكلف التلاميذ بأدائها خارج الفصل . ولاشك أن التنويع في التعيينات يعطى المعلم فرصة طيبة لمراعاة الفروق الفردية وغنى عن البيان أن التعينات التي تعطى للتلاميذ يجب أن تكون في مستوى قدراتهم وإمكاناتهم .

سابعاً : الإغلاق Closure

- فـــي حالة الانتهاء من الدرس يجب أن تكون المفاهيم والمعاني الرئيسية قد ترابطت مع بعضها البعض في صورة منظمة ومرتبة لاستمرار ما في وجدان التلاميذ وخبراتهم المعرفية .

- إغلاق الدرس يجب أن يتعدى مرحلة المراجعة السريعة والتأكيد على المفاهيم الرئيسية والنقاط الهامة في الدرس ، لذا يجب أن تكون مرحلة إغلاق الدرس عبارة عن دفع التلاميذ في الطريق الصحيح لتنظيم المعلومات والمفاهيم الجديدة مع بعضها البعض ومع مفاهيم ومعلومات الدروس الأخرى.

- اقترح أحد التربويين بعض المواقف التي يمكن القيام عندها بعملية الإغلاق عن هذه المواقف ما يلي (6) :

1- الانتهاء من دراسة وحدة دراسية طويلة .

2- التوقف عند تدريس المفاهيم الجديدة .
3- إغلاق باب المناقشة الجماعية .
4- التعقيب على مشاهدة فيلم تعليمي أو شريط مسموع أو مباراة أو برنامج تليفزيوني.
5- تلخيص خبرات ومفاهيم متضمنة في مجال معين .
6- تلخيص مقدمة أو عرض طويل .
7- الانتهاء من تجربة علمية .

❑ وقد اقترح خمسى طرق مختلفة يمكن القول عند الانتهاء من أي منها أن عملية الإغلاق قد تمت . هذه الطرق هي :

1- يستطيع المعلم أن يقوم بتنظيم محتوى الدرس بحيث يدور هذا المحتوى حول بحث مركزي أو موضوع معين أو نموذج . وعندئذ يستطيع كل من المعلم والتلاميذ ربط المعلومات التي سبق التعرض لها بالتنظيم الجديد للبحث أو الموضوع أو النموذج .
2- يمكن أيضا إغلاق الدرس باستخدام أسلوب التلميح . ويمكن تنفيذ هذا الأسلوب عن طريق القيام بتلخيص النقاط الرئيسية على السبورة .
3- يمكن استخدام طريقة الأسئلة التلخيصية ، أو أن يطلب المعلم من التلاميذ تلخيص درس اليوم .
4- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة يساعد التلاميذ على تخطى مرحلة إغلاق الدرس ، فمثلا يمكن أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوموا بربط الدرس الجديد بالدرس السابق .
5- الطريقة الأكثر استخداما وتأثيراً هي أن يطلب المعلم من التلاميذ عرض أو إظهار المفاهيم أو المعلومات التي تعلموها في هذا الدرس . فإذا فشل التلاميذ في ذلك فكأن الدرس لم يتم التعرض له بالشرح .

فمثلا بعد شرح درس الأشياء التي تعد والتي لا تعد يطلب المعلم من التلاميذ طرح نماذج أخرى لأشياء تعد وأخرى لا تعد غير النماذج التي قام بطرحها أثناء شرح الدرس .

- بعض الاعتراضات التي تثار حول تخطيط التدريس :

على الرغم من وضوح أهمية إعداد الدروس أو تخطيطها والمزايا العديدة التي يجنيها المدرس من وراء قيامة بها إلا أن هناك عدة اعتراضات يثيرها البعض ضد هذا التخطيط نجملها فيما يلي : (2 : 90 - 91)

1- أن التخطيط يحتاج لكثير من الوقت والجهد ، ونحن لا ننكر أنه يتطلب ذلك إلا أنه لن يكون مصدراً للشكوى إلا في حالة قيام المدرسين بعمل خطط مطوله جداً لدروسهم إرضاء للموجهين أو الممتحنين أو غيرهم . وليس إرضاء للغرض المنشود من الوحدة أو الدرس أو التربية بوجه عام ، وعلى المدرس أن يواجه ضرورة بذل الجهد والوقت في تخطيطه لعمله ، فالتدريس عملية شاقة تستلزم ذلك .

ويجــب على المدرس المبتدئ بصفة خاصة أن ينظر إلى التخطيط أو التحضير المطول على أنــه أمر ضروري عليه أن يؤديه بصدر رحب ودون ضجر ، حتى إذا ما اكتسب الخبرات الكافية أمكنه أن يتبع أسلوباً مبسطاً في تحضيره .

2- أن المدرس لا يمكنه أن يتنبأ بالاتجاه الذي سيسير عليه الدرس ولا المشكلات التي تقوم فيه . وهــذا اعتراض خاطئ ؛ إذ أن المدرس الكفء يمكنه أن يتنبأ بدرجة كبيرة من الدقة بالاتجاه الــذي سيســير فيه الدرس بوجه عام ، فإذا لم يكن قادراً على ذلك فمن الأفضل له أن يخطط عمله جيداً ليضمن بذلك اتجاهاً معيناً.

ومــن الملاحــظ أن المدرسين من ذوي المران والخبرة تكون لديهم المهارة والقدرة اللازمة لتكيــيف خططهــم للتطورات التي تحدث في أثناء عملهم مع تلاميذهم ، ولكن المبتدئين منهم يحتاجون دائماً إلى خطة منظمة يرجعون إليها ، وإلا تعرض عملهم للاضطراب والارتباك الــذي يمنع التلاميذ من الحصول على النتائج المرغوبة ، ويسمح بالحصول على التعلم غير المــرغوب فــيه ، كما يقتل ميول التلاميذ ويدعو إلى الإخلال بالنظام والفوضى . ولعله من الأوفق أن يجبر المدرس على أن يقوم بتخطيط عمله لا أن نشجعه على إهمال ذلك الواجب ؛ ذلك لأن النتائج التي تنتج عن إهمال التحضير لا تحصى ولا تُعد أضرارها .

أما عن المشكلات التي قد تقوم في أثناء العمل وعدم قدرة المدرس على التنبؤ بها ، فإن خبرة المــدرس كفيلة بالتغلب عليها في كثير من الأحيان . ثم إننا نلاحظ أن معظم المشكلات التي يثــيرها التلامــيذ مــا هي إلا استجاباتهم العادية للخبرات التي يقدمها المدرس ، فإذا وضع المدرس نفسه موضع تلاميذه وهو يُعد درسه استطاع أن يتنبأ بكثير من المشكلات التي يثيرها تلاميذه ، وأن يتخذ الخطط لمواجهتها.

3- أن الأســئلة – وهــي جــزء مهم من الخطة – لا يمكن أن توضع مقدماً ، وهذا أمر يتصل بالاعــتراض السابق ، ويجاب عنه بالمثل ، ومن المؤكد أن المدرس لا يستطيع أن يخطط كل الأسئلة التي سيوجهها لتلاميذه في أثناء عمله معهم ، ولكنه يستطيع أن يخطط كثيراً من الأسئلة الهامة التي قد يستخدمها في درسه ، بدلاً من الاعتماد على الإلهام ، أو وحي الساعة في أثناء العَمل .

4- يصعب التنبؤ بدرجة كافية من الدقة بإجابات التلاميذ عن أسئلة المدرس ؛ فقد يطلب منه أحياناً أن تشتمل خطته إجابات التلاميذ عن أسئلته ، ومن الواضح أنه لا يوجد من يستطيع التنبؤ بدقة بإجابات التلاميذ لكل الأسئلة ، ومع هذا فليحاول المدرس أن تشمل خطة التحضير بياناً بإجابات التلاميذ المنتظرة ، ففي هذا تدريب له على فهم سيكولوجية تلاميذه ، وتوجيهها باختيار أسئلته .

5- لا يستطيع المدرس تحديد الوقت اللازم لتنفيذ الخطة التحضيرية . ومن الملاحظ عادة أن المدرسين المبتدئين يضعون خططاً لدروسهم لا يستطيعون إكمالها أحياناً ، كما أن البعض الآخر يضع خططاً قصيرة لدروسهم تنتهي قبل الزمن المحدد لها ، وليس هذا عيباً في التخطيط نفسه ، بل هو عيب المدرس غير المتمرن ، ولا علاج له إلا الخبرة والمران ، فبهما يتغلب المدرس على هذه الصعوبة .

6- أن التخطيط يقيد من حرية المدرس ، ويجعله أكثر اعتماداً على الخطة منه على نفسه . وهذا خطر حقيقي ، ولكنه ليس خطأ طبيعياً في التخطيط نفسه ، بل هو خطأ المدرس الذي يستخدم الخطة ، فهؤلاء الذين يعتمدون كل الاعتماد على الخطة ، ويسيرون عليها حرفياً – هم من المبتدئين في المهنة ، أو من بين الذين لا يميلون بطبيعتهم إلى الاستقلال في حياتهم وشئولهم ؛ أو من الذين يتجاهلون ميول تلاميذهم ، ويوجهون عنايتهم للمشكلات التي يثيرونها ، فالخطة ليست قيداً حديدياً يسيطر على المدرس ويمنعه من حرية التصرف والابتكار ، بل هي مرشد له يكيفه وفق المواقف التعليمية .

تقويم خطة الدرس :

يحتاج المعلم الجيد دائما للنمو المهني والأكاديمي كما يحتاج إلى معرفة مدى ما وصل إليه كفاءة في تنفيذ الدرس وتخطيطه . مما يساعده على تدريس نفس الدرس من حيث تنمر مكامن السوء والجودة في تدريسه حتى يتلاشي مواطن السوء ويعزز مواطن الجودة ، وبغرض تقويم الدرس يمكن الاستعانة بقائمة المراجعة الآتية :-

قائمة مراجعة خطة الدرس Lesson Plan Checklist

هل خطة الدرس ......[10]

1- تقدم ربطا بالدروس السابقة ؟
2- تقدم تقديماً مدروساً ودقيقاً ؟
3- تحدد الأهداف بوضوح للطلبة ؟
4- تقدم عرضا واضحا لمحتوى التعلم ؟
5- تقدم شرحاً وتوضيحاً دقيقاً ؟
6- تنهض بأعباء تصحيح فهم الطلاب في أثناء الدرس ؟
7- تقوم بإعداد الطلاب لعمل الواجب المنزلي ؟
8- تقدم ملخصاً ومتابعة جيدة ودقيقة ؟
9- تنهض بعبء إلغاء النقاط عديمة الجدوى في أثناء الحصة ؟
10- تقوم بتوفير الوسائل لأنشطة الفرد والمجموعة بشكل دقيق ؟
11- تقوم بمراعاة الفروق الفردية ؟
12- تنهض بدقة بعبء تقديم الأدوات والمواد التعليمية ؟

13- تقدم ربطاً بالدرس اللاحق ؟

مراحل تدريس الحصة

أولاً : مرحلة ما قبل الدخول في الدرس الجديد :

1- عند دخولك الفصل ، قف في منتصفه ثم ألقي التحية على التلاميذ .

2- أعطـي للتلامـيذ فرصـة للهدوء (حوالي دقيقة) وقد تحتاج للتنبيه عليهم بالهدوء ، وقد تنذر ثم تعاقب من لا يستجيب لإنذارك .

3- قم بتسجيل التلاميذ الغائبين في سجل الغياب .

4- أسمح للتلاميذ بطرح أي استفسارات عن الدروس السابقة .

5- ناقش الواجبات المنزلية أو الاختبارات السابقة أو وجدت .

6- راجع الدرس السابق بسرعة .

ثانيا - مرحلة التمهيد للدرس :

1 - مهد للدرس الجديد بأحد الأساليب التالية

- ❑ ربط الدرس الجديد بالدرس السابق .
- ❑ الأسئلة مثيرة للتفكير .
- ❑ الأحداث الجارية ذات العلاقة بموضوع الدرس .
- ❑ عـرض وسائل تعليمية (كائنات حية ، عينات ، لوحات ، أفلام ، صحف 000 الخ) .
- ❑ إعطاء فكرة عامة ، (خريطة مفاهيم) عن نقاط الدرس أو الدروس التالية (منظم قبلي) .
- ❑ عرض آية قرآنية أو حديث شريف ذات صلة بموضوع الدرس .

2 - أكتب علوان الدرس أعلي منتصف السبورة .

ثالثاً : مرحلة الدخول في الدرس :

1 -أكتـب عنوان كل عنصر من عناصر مادة الدرس ، بالترتيب المذكور في تحضير الدرس ، في الربع الأيمن من السبورة كلما أمكن ذلك .

2 -راعي ما يلي عند تدريس هذه العناصر :

- ❑ تبسـيط المعلومات الصعبة باستخدام الأمثلة والتشبيهات والوسائل التعليمية (لوحات عينات ، نماذج ، أفلام ، 000 إلخ) .
- ❑ محاولـة جـذب انتـباه التلاميذ باستمرار لموضوع الدرس وذلك باستخدام الأسئلة والقصـص ، والطرائف ، وتنويع المثيرات وغيرها 000 مع متابعة هذا الانتباه من خلال النظر للطلاب أثناء التدريس ومن خلال أسئلة متابعة (فجائية) توجه لبعضهم .

- ربط عناصر الدرس بعضها مع بعض وأيضاً ربطها بواقع حياة التلميذ العملية .
- طرح أسئلة من حين لآخر للكشف عن مدى فهم الطلاب لما يدرس.
- السماح للتلاميذ بالاستفسار من حين لآخر عن ما يغمض عليهم في الدرس .
- إعـــادة شـــرح بعض نقاط الدرس إذا تطلب الأمر ذلك مع الاستعانة من حيث لآخر بالطلاب المتفوقين للقيام بهذا الشرح .
- تـــنويع طـــرق التدريس (التلقينية ، المناقشة ، العرض العملي ، الكشفية) في الدرس الواحـــد كلما أمكن ذلك مع مراعاة أن تختار الطريقة التي تناسب مقتضيات الموقف التعليمي .
- تنويع نبرات الصوت والحركات أثناء التدريس .
- كتابة ملخص " لكل عنصر أمام عنوانه عقب الانتهاء من شرحه مباشرة.

رابعاً : مرحلة ختام الدرس :

1 – فحص عناصر الدرس– مستعيناً بالملخص السبوري – أن سمح الوقت بذلك .

2 – أطرح أسئلة ختامية (تقيس الحفظ والفهم) تغطى كافة عناصر الدرس .

3 – اقـــترح الواجـــبات المنزلية والأنشطة الإضافية (أن وجدت) وقد يشمل الواجب المنزلي سؤالاً يفكر فيه التلاميذ حتى الحصة التالية .

4 – نقل التلاميذ للملخص السبوري[1] (أن وجد ، وإن كان ذلك ضرورياً) .

5 – امسح السبورة قبل مغادرة الفصل .

6 – ودع التلاميذ على أمل اللقاء بهم بأذن اللـــه .

---

(1) يطلق على ملخص الدرس المكتوب على السبورة : " الملخص السبوري "

– بطاقة ملاحظة لتقييم الخطة المبدئية للدرس :

تعليمات :

ضع علامة (×) في المربعات الخاصة بما يلي : (غير متوافر ، متوافر جزئياً ، متوافر تماماً) . وذلك للإشارة إلى مدى توافر المكونات المشار إليها أمام هذه المربعات وإذا كان رأيك أن هناك ظروفاً تحول دون تنفيذ هذه المكونات أو تجعلها غير عملية ، يمكنك أن تضع علامة (×) في المربع الذي يقع أسفل (دون إجابة) .

الاسم / التاريخ / / 200

الشخص الذي يمكن الرجوع إليه/

عناصر التقييم	مستوى توافرها			
	دون إجابة	غير متوافر	متوافر جزئياً	متوافر تماماً
1 – هناك هدف محدد في الخطة .				
2 – الهدف مصوغ بصورة سلوكية (إجرائية) قابلة للقياس .				
3 – يشمل الهدف على الظروف التي يتم فيها تحقيقه ، وكذلك المعيار الذي يقاس على ضوئه مدى التحقق منه .				
4 – هناك تمهيد للدرس				
5 – يشمل التمهيد على معلومات تهدف إلى إثارة دافعية الطلاب ، وتوجههم نحو هدف الدرس				
6 – هناك عبارات في الخطة تشير إلى الطرق والأساليب الفنية أو خبرات التعلم المزمع استخدامها ؛ لمساعدة الطلاب على تحصيل أهداف الدرس.				
7 – يتم إعطاء الطلاب فرصاً لتطبيق ما تعلموه				
8 – تشمل خطة الدرس المحتوى الضروري (مثل : الأسئلة الاستهلالية ، معلومات ، إجراءات تتم خطوة بخطوة).				
9 – تشمل خطة الدرس ب المصادر والمواد التعليمية التي تناسب تحقيق الأهداف.				
10– يوجد ملخص للدرس في الخطة .				

عناصر التقييم	مستوى توافرها			
	دون إجابة	غير متوافر	متوافر جزئياً	متوافر تماماً
11- يشـمل ملخص الدرس .. معلومات تهدف إلى ربط النتائج ببعضها ، إعادة تحديد النقاط الرئيسية ، وربط الدرس بالهدف منه .				
12- الواجب المنزلي مصمم بصورة تسمح بتحسين التعلم .				

مستوى الأداء : جميع العناصر ينبغي أن تأخذ الإجابات " متوافرة تماماً " أو " دون إجابة " ، وإذا حصل أي من المفردات على ترتيب " غير متوافر " أو متوافر جزئياً" فإنه ينبغي أن يُعاد النظر في الخطة تبعاً لذلك .

- تطبيق عملي على كيفية إجراء تخطيط للدرس

تدريب

خطــط أحــد الدروس وفق مادة تخصصك مبرزاً فيها المكونات المختلفة لخطة الدرس اليومـــي ، مـــع التركيز بالنقاش على المراحل التي يمر بها تدريس الحصة ، وكيفية تقويمك للخطة المبدئية للدرس وفقاً للبطاقة السابق عرضـها .

مراجع الفصل الثاني عشر

أولاً : المراجع العربية :

1- جابر عبد الحميد وآخرون (1982) . مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .

2- رشدي لبيب وآخرون (1983) . الأسس العامة للتدريس ، بيروت : دار النهضة العربية .

3- رشــدي لبيــب (1974) . معلم العلوم : مسئولياته ، أساليب عمله ، إعداده ، نموه العلمي والمهني . القاهرة : مكتب الأنجلو المصرية .

4- عبد العليم إبراهيم (1972) . الموجه الفني ، القاهرة : دار المعارف .

5- فكرى حسن ريان (1993) . التدريس ، أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه . القاهرة : عالم الكتب .

6- كنيث هوفر (بدون) دليل طرائق التدريس في المدارس الثانوية ، ترجمة أديب يوسف شيش ، دار السلام للترجمة والنشر ، دمشق .

7- محمــد عبد القادر أحمد (1982) . طرق التدريس العامة : الطبعة الأولي ، القاهرة : دار النهضة المصرية .

8- المركز التربوي للتأهل والتدريب (1977) . دليل نموذج مذكرة الدرس . البحرين : وزارة التربية .

9- المهــدي أحمــد عــبد الواحد (1987) . تخطيط التدريس ، ماهية ، ومستوياته، وأسسه ، وعناصره ، رسالة التربية ، سلطنة عمان : دائرة البحوث التربوية . صـــ ص 75 – 89 .

10- يس عبد الرحمن قنديل . (1983) . التدريس وإعداد المعلم ، الرياض ، دار النشر الدولي .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

11- Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3 rd. ed.) . New York : McGraw – Hill.

الباب الثالث

مهارات التدريس

الفصل الثالث عشر

تحسين الاتصال

- مفهوم الاتصال
- خصائص عملية الاتصال .
- عناصر عملية الاتصال .
- العوامل المؤثرة فى فعالية عملية الاتصال .
- أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية .
- أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمى .
- تطبيقات عملية على الاتصال الدراسى والتعليمى .

أهـداف الفصل الثالث عشر (تحسين الاتصال)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

1- تحديد مفهوم الاتصال وخصائصه .

2- تحديد أهمية الاتصال وخطواته .

3- التمييز بين الاتصال اللفظي وعناصر الرسالة الصوتية .

4- التعرف على المتغيرات المتعلقة بالاتصال اللفظي وعناصر الرسالة .

5- تحديد الدور الذي يلعبه الاتصال غير اللفظي خلال خطوات الاتصال .

6- تحديد أهمية السلوك غير اللفظي الذي يستخدم بشكل واسع في مواقف التدريس والتعليم.

7- التعرف على أهمية الاتصال مع الآباء .

8- تحديد أهمية الاستماع كجزء من خطوات الاتصال .

9- التعرف على المتغيرات التي تتداخل مع عناصر الاستماع .

10-تحديد الدور الذي تعكسه خطوات الاستماع .

11-تحديد أهمية التغذية الراجعة في خطوات الاتصال .

الفصل الثالث عشر

تحسـين الاتصـال

مقدمة :

تُعد غرفة الصف بمثابة المسرح الذي تحدث فيه عمليات التعليم ،ومن المتعارف عليه أن عمليـات التعلـيم هي عمليات اتصال لذا فإن كفاية المعلم في الاتصال وإتقانه لمهاراته وفنونه تعد متطلباً أساسياً لمقدرته على إحداث التعلم .

فعلمية التدريس والتعليم لا تحدث – بأي حال – في غياب الاتصال ، حيث إن الاتصال في العملية التعليمية يحدث بين المعلم والتلاميذ ويتبادل كلاهما الأدوار ما بين مرسل ومستقبل .

– مفهوم الاتصال :

الاتصـال ليس نقلا للرسائل من طرف إلى آخر – كما يتصور البعض – ولكنه عملية مشـاركة وتفاهم ، وهذه العملية تُثير استجابات معينة عند المستقبل ينتج عنها تولد خبرة جديدة لديه ودلـيل نجـاح هذه العملية هو أزدياد القدر المشترك من هذه الخبرة بين مبدئها – وهو المصدر – ومتلقيها وهو المستقبل – حتى تصبح مشاعا بينهما .

وبـناء على ذلك فإنه يمكن تعريف الاتصال على أنه : " عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة – أي مفهوم ، أو فكرة ، أو رأى ، أو مبدأ ، أو مهارة ، أو قيمة أو اتجاه إلى أن تصير الرسالة مشتركة بينهما ".

– خصائص عملية الاتصال :

يرجع أصل كلمة الاتصال Communication إلى الكلمة اللاتينية Communis والتي تعنى في الإنجليزية Common أي مشترك أو اشتراك ، فحينما نحاول أن نتصل مع الآخرين فإننا نحاول أن نؤسس اشتراكا في المعلومات والأفكار والاتجاهات – بطريقة مباشرة أو غير مباشرة – بيننا وبينهم . من هذا المنطق نجد أن عملية الاتصال تتصف بعدة صفات نوجزها فيما يلي : (3 : 85)

1- أنها عملية هادفة .
2- أنها عملية ديناميكية .
3- أنها عملية دائرية غير خطية .
4- أنها عملية منظمة .

وسنحاول فيما يلي إلقاء الضوء على ما سبق من خلال ما يلي :-

1 - عملية الاتصال عملية هادفة :

عملية الاتصال عملية تتضمن مجموعة من الخطوات المرتبطة بعضها ببعض لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف ، وهذا يعنى أن الاتصال عملية هادفة تحدث عندما تتحقق المشاركة بين طرفيها .

2 - الاتصال عملية ديناميكية .

فعملية الاتصال تتضمن تفاعلا بين طرفين - أحدهما يؤثر والآخر يتأثر - ولعل هذا يعني أن هناك أنشطة محددة يجب أن يقوم بها كل طرف حتى تحدث المشاركة الهادفة وقد يتبادل الطرفان الأدوار بينهما خلال عملية التفاعل هذه ، ويدل ذلك على أن عملية الاتصال عملية ديناميكية.

والواقع أنه ما من فرد أو مجموعة تأخذ دور المرسل أو المستقبل طوال موقف الاتصال ، فقد يكون للمستقبل هدف ما نتيجة لاستقباله رسائل المرسل ، وهو الأمر الذي يدفعه إلى الاتصال به ، ومن هنا يحول المستقبل إلى مرسل والمرسل إلى مستقبل .

ومثال ذلك : أن المعلم يسعى داخل حجرة الدراسة إلى الاتصال بتلاميذه لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية ، ومن هنا فهو يقوم بدور المرسل في حين يكون كل تلميذ في حجرة الدارسة مستقبل ، وقد يحدث أن تثير رسالة المعلم تساؤلا لدى أحد التلاميذ فيلقه على المعلم ، وهنا يأخذ المعلم دور المستقبل ويأخذ التلميذ دور المرسل .

3 - الاتصال عملية دائرية غير خطية .

عملية الاتصال لا تبدأ عند المرسل وتنتهي عند المستقبل فبالإضافة إلى الديناميكية - التي تتصف بها ؛ والتي تسمح بتبادل الأدوار بين طرفيها - تحدث عملية الاتصال على هيئة حلقات متتابعة ، ويتم الربط بين هذه الحلقات عن طريق التغذية الراجعة التي تنهي حلقة أخرى ؛ ففي ضوء ما يتلقاه المصدر من تغذية مرتجعه يقرر ما إذا كان هدفه قد تحقق فيبدأ نشاطاً جديداً لتحقيق هدفا آخر أو يستمر في عملية الاتصال التي بدأها معدلا في رسالته حتى يتحقق الهدف .

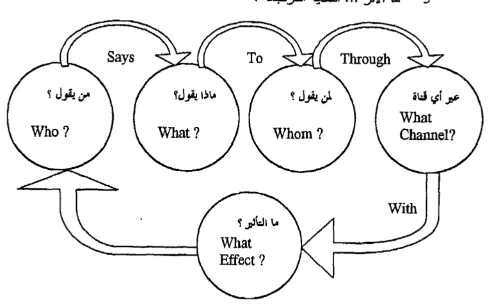
4 - الاتصال عملية منظمة .

عملية الاتصال باعتبارها عملية تعليم تعتبر وبالضرورة - عملية مقصودة يتم تخطيطها وتضمينها وتنفيذها وإدارتها بصورة متعمدة لإحداث التعلم ، وتشير خاصية التنظيم إلى أن العملية تتضمن قيام كل طرف من طرفيها بأدوار محددة فالمرسل مثلا يقوم بعملية ترميز الرسالة ؛ أي صياغتها في رموز ، والمستقبل عليه القيام بفك الرموز أي ترجمتها وتفسيرها .

- عناصر عملية الاتصال :

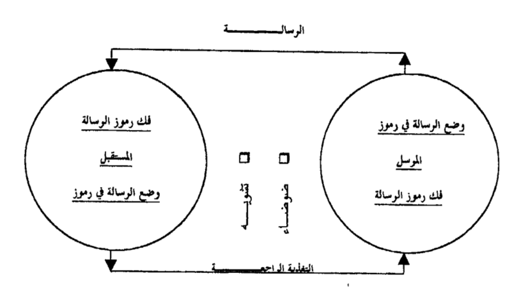
وضـــع علمـــاء الاتصال نماذج عديدة توضح عناصر عملية الاتصال ، وتعبر عن كيفية ارتباط بعضها ببعض – والنماذج التي نقصدها هنا هي أشكال تخطيطية يتم عليها تمثيل الظاهرة التـــي بهـــا بصورة تظهر مكوناتها و توضح العلاقات المنطقية بين هذه المكونات ويعتبر نموذج " لازويـــل " Losswell مـــن أبرز نماذج الاتصال المعروفة حتى الآن ، وقد أوضح هذا النموذج أن العناصر الأساسية لعميلة الاتصال هي : –

1- من يقول ... المصدر / المرسل .
2- ماذا يقول ... الرسالة .
3- لمن يقول ... المستقبل .
4- بأي قناة ... قناة الاتصال .
5- ما الأثر ... التغذية المرتجعه .



شكل رقم (13 – 1) نموذج " لازويل " لعناصر عملية الاتصال [2]

وقـــد وضـــع (كينث مور Kenneth . M , 1995) نموذجاً لخطوات عملية الاتصال يوضحه الشكل رقم (13 – 2) التالي :



شكل رقم (13 – 2) خطوات عملية الاتصال الأربع عند " كينث مور" Kenneth. M

1 - المرسل : Sender

هو مصدر الرسالة والقائم بصياغتها ، وتقع عليه مهمة ترميز الرسالة ، أي وضعها في صورة ألفاظ أو رسوم أو أشكال قابلة للفهم من جهة المستقبل . كما أنه المتلقي لردود الفعل الناتجة عــن الرسالة من خلال التغذية الراجعة ، ويقوم ببناء مواقف الاتصال الجديدة على أساسها ؛ فيعدل الرسالة أو يستبدل الصياغات وينوع في الأدوات بما يتناسب مع السياق الرئيسي للرسالة والهدف منها

2 - الرسالة : Massage

هــي نســق من الرموز اللفظية وغير اللفظية التي صيغت بغرض إحداث أثر معين في المســتقبل ، وهى المحتوى الذي يرغب في أن يشاركه فيه المستقبل ويبدأ المرسل في إعداد الرسالة على هيئة (حروف أو أرقام أو رموز معينة) ثم يرسلها إلى المستقبل الذي يبدأ بدوره في فك رموز الرسالة .

3 - قناة الاتصال الوسيلة : Channel

وهــي الأداة التــي تحمــل الرسالة ، وقد تكون مجموعة متكاملة من الأدوات التي تنقل الرســالة من المرسل إلى المستقبل – وتعتبر الحواس الخمس هي القنوات الناقلة للرسائل في عملية الاتصال ، ونظراً لتعدد الأدوات المستخدمة في نقل رسائل الاتصال . فأنه نادراً ما تصل بنفس النقاء

والصـــفاء كما أرادها المرسل ، ولكن يشوب عملية النقل نوع من التشويش ؛ وهو كل ما يؤثر سلباً في وضوح الرسالة عند نقلها من طرف لآخر . فصوت جهاز التكييف أو أصوات المحركات العالية قـد تـتداخل مع صوت المرسل وتعوق وصول الصوت بوضوح إلى المستقبل . كما أن الخريطة المليـئة بالتفاصيل غير الضرورية يمكن أن تحدث تشويشا للرسالة البصرية. وفي عملية الاتصال ينبغـي أن تحـرص على أن يكون التشويش عند حده الأدنى حتى نضمن وصول إشارات الرسائل واضحة جلية .

4 – المستقبل : Receiver

وهو الشخص المتلقي للرسالة والمستهدف من قبل عناصر الاتصال الأخرى لإحداث أثر معين فيه ، لذا فهو معيار تصميم الرسالة سواء في اختيار رموزها أو محتواها أو الأداة الناقلة لها . أي أنه في بداية تصميم الرسالة يجب التعرف على خصائص المستقبل – من حيث السن والمستوى الثقافـي والحاجات والاتجاهات والعدد – حتى يمكن وضع الرسالة في صورة رموز تكون مفهومة وواضحة للمستقبل ، وعملية الاتصال بين المرسل والمستقبل تتضمن القيام ببعض المهام التالية :

- **الترمـيز** أي صياغة الرسالة سواء في رموز لفظية أو غير لفظية وهو عمل يقوم به المرسل .
- **فك رموز الرسالة** من جانب المستقبل .
- **محاولـة فهـم المحتوى** الذي تتضمنه الرسالة وهو عمل يقوم به المستقبل بعد تلقيه الرسالة

5 – التغذية الراجعة : Feedback

وهى رد فعل الرسالة على المستقبل فإذا فهم الرسالة كانت التغذية الراجعة إيجابية ، كأن تكون في صورة كلمات تدل على الموافقة أو تحريك الرأس للأمام والخلف ؛ أو في صورة إجابات صحيحة على بعض الأسئلة ، أما إذا لم يفهم المستقبل الرسالة فإن التغذية الراجعة تكون سلبية كأن يهـز رأسه في جهة اليمين واليسار أو في شكل إجابات غير صحيحة عن الأسئلة التي توجه إليه ، وبالتالـي يمكـن للمرسل أن يغير أو يعدل من رسالته ، وعليه فإن التغذية الراجعة هي التي تربط عناصر عملية الاتصال بعضها ببعض .

– العوامل المؤثرة في فاعلية عملية الاتصال : [3]

عملـية الاتصـال الناجحة – من وجهة النظر التربوية – ينبغي أن يتم فيها التفاعل في اتجاهيـن حتى يتمكن المرسل من التعرف على استجابات المستقبل ، وحتى يزداد احتمال مشاركة المستقبل في الدفع بعملية الاتصال .

وتتوقف فاعلية عملية الاتصال – بجانب ذلك – على توافر شروط معينة خاصة بعناصر الاتصال نجملها فيا يلي :

أولاً : الشروط الخاصة بالمرسل والمستقبل :

أ – المستوى المعرفي :

كلما زادت معرفة المرسل بموضوع الاتصال ، وخصائص المستقبل ، وطبيعة عملية الاتصال كلما كان أقدر على اختيار موضوعات رسالته ، ووسيلة الاتصال المناسبة ، وبالتالي التأثير في المستقبل كما أن استيعاب المستقبل يتوقف على مستوى معرفته بمجال الرسالة .

ب – مهارات الاتصال :

وتضم مهارات الاتصال التعليمية اللفظية أي الكتابة والتحدث (مهارات الإرسال) والقراءة والاستماع (مهارات الاستقبال) وبجانب المهارات اللفظية ينبغي توافر مهارات أخرى غير لفظية تتصل بالإرسال مثل:استخدام الوسائل السمعية والبصرية كالتسجيلات والأفلام والرسوم والتعبير الحركي .

ج – الاتجاهات :

العامل الأخير الهام والمؤثر في فاعلية المرسل والمستقبل هو اتجاه كل منهما نحو نفسه ونحو الآخر نحو الرسالة . فمما لاشك أن ثقة المرسل بنفسه واقتناعه وإيمانه بمضمون الرسالة ؛ وكذلك اتجاهاته الإيجابية نحو المستقبل من شأنه أن يحفزه لبذل الجهد اللازم لاختيار الرسالة والوسيلة المناسبتين ، ومن ناحية أخرى فإن ثقة المستقبل في قدرته على فهم الرسالة وتقديره وتعاطفه مع المرسل يدفعه إلى مواصلة الانتباه والتركيز . كما أنه يستجيب للموضوعات التي تتصل بمجالات اهتمامه ومشاكله .

ثانيا : الشروط المتصلة بالرسالة :

تصاغ الرسالة في رموز مناسبة ، وبأسلوب فعال بغرض إحداث أثر معين في المستقبل ، وتحقيق الهدف من عملية الاتصال ، وفيما يلي العوامل المؤثرة في فاعلية كل من محتوى الرسالة ورموزها وأسلوبها :

أ – محتوى الرسالة :

كلما أحسن اختيار محتوى الرسالة بحيث يتناسب مع قدرات المستقبل العقلية ويتمش مع مستواه المعرفي وخبراته السابقة ، وفي نفس الوقت يكون متصلا باحتياجاته واهتمامه ومشاكله كلما كان المستقبل أكثر استعداداً لقبول الرسالة ، والاستجابة لها . وعلى ذلك يتعين على المرسل أن يهتم – عند تحديد محتوى الرسالة – بالنواحي التالية .

- مستوى السهولة والصعوبة .
- مقدار الإيجاز والتفصيل .
- درجة القرب أو البعد عن بيئة المستقبل وخبراته .

ب - رموز الرسالة : [2]

لكي يتم الاتصال بنجاح يتعين على المرسل الاهتمام باستخدام الرموز المعروفة للمستقبل سواء أكانت هذه الرموز لفظية أو غير لفظية .

ج - أسلوب معالجة الرسالة :

اختيار الأسلوب المناسب للهدف من الاتصال يزيد من احتمالات التأثير في المستقبل وهذا مـــا يفـــرق بين مرسل وآخر مما يجعل لكل كاتب أو فنان أو غيرهم أسلوبه الخاص الذي يميز شخصيته ؛ ويمكن بواسطته أن يحقق أكبر قدر من التأثير لتحقيق هدفه من الاتصال .

ثالثاً : الشروط الخاصة بالوسيلة

يعتبر اختيار وسيلة الاتصال المناسبة أحد العوامل التي تؤثر في فاعلية الاتصال ، وتحكم عملية الاختيار عدة عوامل نجملها في التساؤلات الآتية :

1- أي الوســـائل أثرها أكبر ؟ لماذا أدير ندوة أو حوار؟ لماذا أستخدم هذا الفيلم ؟ ما الذي تحققه الزيارة الميدانية ؟

إن إلمـــام المرسل بخصائص وسائل الاتصال يجعله أقدر على اختيار أكثرها فعالية في تحقيق هدفه من الاتصال .

2- أي الوسائل أكثر ملاءمة لأغراض الرسالة ؟

3- أي الوســـائل أكـــثر إثارة لاهتمام المستقبل ؟ ولهذا العامل أهمية خاصة في عملية الاختيار . وعلـــى ذلـــك فإنه كلما حققنا تنوعا أكبر في الوسائل المستخدمة كلما هيأنا بذلك الفرصة لكل مستقبل ليجد وسيلة الاتصال المناسبة التي تمكنه من فهم الرسالة .

- أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية :

تعلم الآن أن قاعة الدارسة تعد عالما صغيراً من عوامل الاتصال 00 ففي داخله يتم تبادل الرسائل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض 00 فما هي أنواع الاتصال التي تحدث داخل هذه القاعات ؟

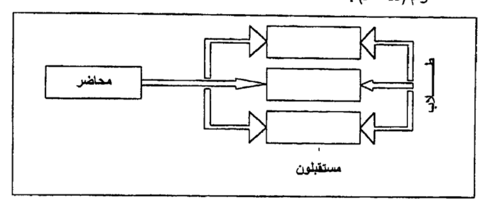
و تتعدد أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية 00 ومن أبرزها ما يلي :

1 - الاتصال ذو الاتجاه الواحد

ويتم هذا النوع من الاتصال بأحد الصور التالية :

أ – اتصال المحاضر بالطلاب :

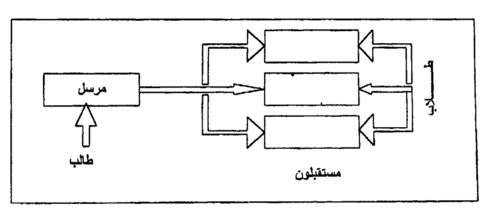
يحدث هذا النوع من الاتصال عادة عندما يشرح المحاضر الدرس أو جزءاً منه للطلاب الذين يستمعون إلى المعلم أن ينسخون ما يكتب على السبورة دون أن يستفسروا منه عن شـــئ فلا يتلقى المحاضر أية تغذية راجعة لفظية من الطلاب في هذه الحالة [أنظر شكل رقم (13 – 3)] .



شكل رقم (13 – 3) اتصال ذو اتجاه واحد ، المحاضر بالطلاب

ب – اتصال طالب بزملائه :

يحـــدث هذا النوع من الاتصال ذو الاتجاه الواحد عندما يقوم أحد الطلاب بشرح معلومة معينة لزملائه أو عندما يعرض عليهم كيفية القيام بمهارة معينة (مثل مهارة إعطاء حقنة في الوريد) ، أو عندما يتلو عليهم تقريرا كُلف بكتابته عن مرض الصرع مثلا إلى غير ذلك من الأمور التي يمكن أن يقدمها أحد الطلاب لزملائه ... الذين يكتفون بالاستماع إليه ؛ دون أن يصدر منهم أي تغذية راجعة لفظية حول ما يقول لهم . [انظر شكل رقم (13 – 4)].



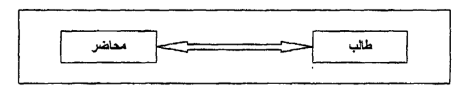
شكل رقم (13 – 4) اتصال ذو اتجاه واحد : طالب ببقية زملائه .

2 - اتصال ذو اتجاهين :

ويمكن أن يتم هذا النوع بإحدى الصور التالية :

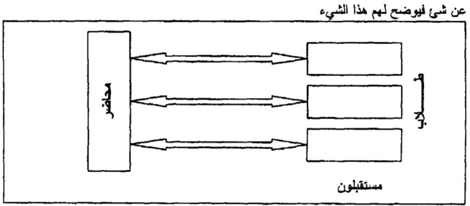
أ - اتصال المحاضر بطالب واحد أو بطلاب الفصل :

ويحـــدث هذا الاتصال عندما يتضمن الموقف التعليمي نوعا من الحوار أو المناقشة بين المحاضـــر وطالـــب واحد [شكل رقم (13 - 5)] أو بين المحاضر وعدد من طلاب الفصل [شكل رقم (13 - 6)] .



شكل رقم (13 - 5) اتصال ذو اتجاهين ؛ بين المحاضر وطالب واحد

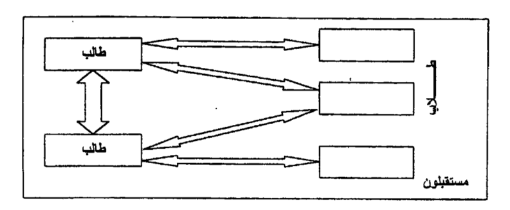
وممـــا يمـــيز هـــذا النوع من الاتصال أنه يحدث فيه تبادل للأدوار بين طرفي الاتصال المحاضر والطلاب فمرة يكون المحاضر مرسلا ومرة يكون مستقبلا وهكذا كما يتميز هذا النوع من الاتصـــال بتلقـــي كـــل طـــرف من أطراف الاتصال تغذية راجعة لفظية فورية من الطرف الآخر فالمحاضـــر مثلا يقد يسأل سؤالا فيجيب الطلاب فوراً على سؤاله كما قد يستفسر الطلاب من المعلم عن شئ فيوضح لهم هذا الشيء



شكل رقم (13 - 6) اتصال ذو اتجاهين ؛ محاضر وطلاب الفصل

ب - اتصال الطلاب مع بعضهم البعض :

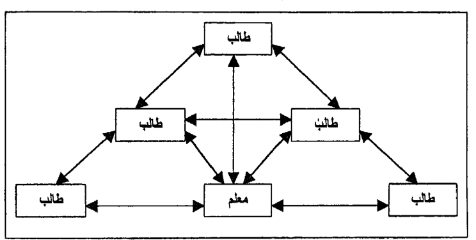
وفـــيه يقوم ما بعرض موقف ما علي زملائه ثم يتلقي أسئلتهم واستفساراتهم أو قد يسأل طالـــب طالبا آخر سؤالا ويجيب التلميذ الآخر عليه . ويلاحظ هنا تبادل الأدوار أيضا في عملية الاتصال بين التلاميذ بعضهم البعض كما هو واضح في الشكل رقم (13 - 7)



شكل رقم (13 – 7) اتصال ذو اتجاهين ؛ بين الطلاب مع بعضهم البعض

3 – اتصال متعدد الاتجاهات :

وهــو أكثر أنواع الاتصال وأشكاله فعالية في حجرة الدراسة وتظهر أهميته في الموقف الــذي يناقش فيه المحاضر طلابه . كما يحدث عندما يناقش الطلاب بعضهم البعض . فمثلا قد يسأل المحاضر طلابه سؤالا ما تسمح لهم بمناقشة بعضهم البعض [شكل رقم (13 – 8)]

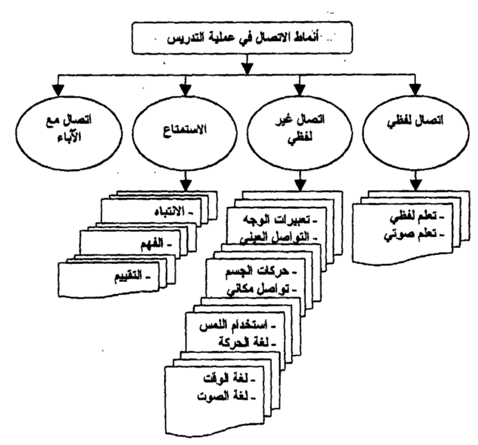


شكل رقم (13 – 8) اتصال متعدد الاتجاهات

– أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي :

إن الاختلاف في محتوى التعلم يؤدى – بالضرورة – إلى الاختلاف في نمط الاتصال ، فــبعض أنماط الاتصال قد يشجع على حفظ الحقائق عن ظهر قلب ، في حين نجد أنماط أخرى من الاتصـــال تشجع الطلاب على البحث والاستقصاء وإيجاد الأدلة والبراهين ، ومن هنا 00 فإن نمط الاتصال يحدد لمط التعليم . الأمر الذي يدفعنا إلى القول بأن المعلم في حاجة ماسة إلى معرفة أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي لكي يتمكن من تنفيذ المنهج في ضوء الأهداف التي يرمى إليها .

ولعل شكل رقم (13 – 9) يساعدنا على توضيح أنماط الاتصال ، والتي سنوردها – تفصيليا – في الصفحات التالية :



شكل رقم (13 – 9) أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي

يتضح من الشكل السابق أن للاتصال أربعة أنماط وهي :

1 – الاتصال اللفظي : Verbal Communication

يحدث التعليم نتيجة لوجود رسالة منقولة من طرف إلى آخر ، وعلى ذلك فقد يحدث التعليم نتيجة لحديث المعلم اللفظي فالاتصال اللفظي يقصد به كل ما يصدر عن المعلم من كلام وأقوال وذلك من خلال التعبير اللفظي .

ويقسم " هيننجز " Hennings , (1975) الرسائل الشفهية إلى :

أ – **لفظية : Verbal** وتحوى الكلام المباشر وما يتضمنه من ألفاظ وكلمات .

ب – **صوتية : Vocal** وتتضمن عدد من المتغيرات مثل تباين الصوت ، وتناغمه، واختلاف الإيقاع ، وارتفاع أو انخفاض الصوت ، وسوف نتناول فيا يلي نمطي الرسائل الشفهية :

أولا : التعلم اللفظي : Verbal Learning

يـتم تعلـيم الرسالة تبعا للمعاني التي تتضمنها هذه الرسالة ، وهذه المعاني تختلف طبقاً لخـبرة المـتعلم الذي يحلل الكلام والكلمات ، فعلي سبيل المثال : مناقشة موضوع حول التلوث أو انقراض الكائنات الحية حتما سيختلف التلاميذ حول جوانبه طبقا لخبرات كل منهم الماضية ، وعلى المعلـم أن يعي ما إذا كان التلاميذ يفهمون التعليمات اللفظية التي تصدر منه ، وأن هذه التعليمات تتماشـى مـع أعمـار هـؤلاء التلاميذ ؛ ولنسبة ذكائهم ؛ وخبرتهم وقدرتهم على التعليم ، وأن هذه التعليمات توضح ما إذا كانت الرسالة مفهومة 0000 أم لا ؟

ويقترح كل من " هيرت ، وسكوت ، ومكروسكي " Hurt , Scott , and McCrosky عدداً من المتغيرات تتعلق بعناصر الرسالة اللفظية ، وتؤثر على فهم تلك العناصر ، وهى :

1 - التنظيم :

إن الرسالة التي تنظم تنظيما جيداً تكون أشد فعالية ، وأقوى أثراً وقدرة على البقاء لفترة أكبر في ذهن المتعلم .

2 - جانب الرسالة :

حيـث أن الرسـالة التي تعرض آراء مختلفة وتناقش الموضوع من كلا جانبيه السلبي والإيجابي تكون اكثر وضوحاً ، وأقوى أثراً .

3 - كثافة اللغة وقوتها :

إن المعلومـات التـي تأتـي من مصدر محايد تكون أقوى وأطول بقاء عن غيرها من المعلومات .

4 - المحسوس والغامض :

كلمـا كانـت الرسالة محسوسة ، أي تتناول أشياء يسهل إدراكها ، كلما كانت أقوى أثراً وأطـول بقاء بالنسبة للمستقبل ، وعليه فيجب ألا تكون الرسالة مبهمة مجردة حتى لا يتم فقد أو ضياع المراد الرئيسي منها .

مما سبق يتضح أن المتغيرات السابقة قد تؤثر على جذب الانتباه وفهم الرسالة ، ومن ثم تحسين التعلم .

ثانيا : التعلم الصوتي : Vocal Learning

إن الصـوت الإنسـاني هو المسئول عن وضع الكلمات في موضوع حي ، والتغير في طبقات الصوت من حيث الارتفاع والانخفاض والنغمة له مفعول السحر في إثراء عملية التعليم فمثلا : " تعال هنا " أو " اجلس " النطق بالكلمة يعطيها معنى مغاير لمعنى آخر .

ولكن .. ما العمل إذا كان المعلم منخفض الصوت ؟ نجد أن المعلم ذا الصوت المنخفض يجبـب علـيه أن يعتاد التفاعل مع تلاميذه ؛ ويُغير من طبقات صوته ؛ ولا يسير على وتيرة واحدة أثـناء الحديـث ؛ كما يجب عليه أيضاً أن يتحكم في نبرات صوته من حيث الارتفاع والانخفاض ؛ وذلك لأن أهمية الموضوع تأتي من خلال صوت المعلم فكلما كان صوته سريعاً كلما كان الموضوع أقـل أهمية وغير منظم ، وعلى عكس ذلك كلما كان المعلم بطيئا في أدائه كلما سمح ذلك بأن تكون الرسـالة أكثر وضوحاً وأدعي للانتباه ، وللصوت أهمية كبيرة في بيان حال المعلم حيث أن المعلم الذي لم يعد درسه إعداداً جيداً نجده متذبذب الصوت منفعلا دائما ، ويعبر عن هذا الانفعال بعبارات مثل:" لم أعد احتمل هذا الفصل " نفذ صبري " .

عـلاوة علـى ذلـك فـإن الصوت الذي يسير على وتيرة واحدة يكون باعثا على الملل والشرود الذهني ، حيث أن علو الصوت وانخفاضه ينقل إحساس المعلم فعندما يكون صوته مرتفعا وقويـاً يعـبر ذلك عن حماس المعلم ورغبته في الشرح ، أما الصوت المنخفض فإنه يعبر عن عدم الاهتمام وعدم الرغبة في شرح الدرس أحيانا .

وعليه فإن صوت المعلم هو ناقل إحساسه من غضب وتعجب وألم وعدم سعادة وتصميم وحمـاس 0000 والصـوت القوى للمعلم يعمل على جذب انتباه التلاميذ وعدم شرود ذهنهم ويمكن المعلم من السيطرة على فصله .

2 - الاتصال غير اللفظي : Nonverbal Communication

تشير بعض الأدبيات التربوية إلى أن أكثر من 80% من الرسائل الموجهة إلى التلاميذ – أثـناء عملية التفاعل داخل الصف – رسائل غير لفظية . ولما كانت الرسائل غير اللفظية تنقل إلى التلامـيذ – بصدق وأمانة ووضوح – مشاعر المعلم واتجاهاته نظراً لتلقائيتها وعدم التحكم فيها من جانـب المعلم ، لذا فإن تأثيرها على أداء التلميذ وفعاليته يفوق تأثير الرسائل اللفظية التي يستخدمها المعلم .

وتلعب أنماط السلوك غير اللفظي دوراً هاماً في تعزيز السلوك الإيجابي واستثارة دافعية التلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية . (1 : 143)

فالاتصال غير اللفظي يمثل قيمة هامة للمعلمين فكثيرا ما يرسل المعلم رسائل من خلال حركات الجسم فإن الاتصال غير اللفظي يساعد على فهم الاتصال اللفظي أو التعبير عنه تعبيراً جيداً.

فعلى سبيل المثال : عندما تقول لشخص معين " أنا مسرور للقائك " فتعبيرات وجهك لها أكبر الأثر في نقل هذه الرسالة فيما إذا كنت مسروراً أم غير ذلك .

والاتصـــال غـــير اللفظي يكون أحيانا عرضيا أو مخططا ومرتبا له ، وغالباً ما يستخدم الاتصال غير اللفظي في حجرة الفصل الدراسي ، لذا فيجب أن يكون المعلم علي دراية واسعة بكل حـــركة ومالهـــا من تأثير علي التلاميذ ، ورغم أن السيطرة على هذه الحركات تكون من الصعوبة بمكان ولكن يمكن التحكم فيها ، وسوف نناقش فيما يلي عدداً من تلك الحركات :

أ - تعبيرات الوجه : Facial Expressions

طبقاً لما قاله " ميلر " (Miller , 1981) فإن الوجه يأتي في المرحلة الثانية بعد الكلمات لنقل الإحساس الداخلي للشخص ، ويؤكد هذا المعنى أن تعبيرات الوجه كلها تعبيرات مقصودة .

ويســتخدم الوجـــه لـــنقل رسائل معينة ، أتفق على أن تعبيرات الوجه تعكس ستة أنماط رئيسية من الانفعالات وهي : السعادة ، والحزن ، والدهشة ، والتعجب ، والضيق ، والغضب .

وتعتبر تعبيرات الوجه التي تدل على الابتهاج والسرور والإعجاب والتقدير ذات أثر كبير علـــى أداء التلمـــيذ ؛ لتلقائيتها ووضوحها وسهولة تفسير دلالاتها من جانب التلميذ ، وأما تعبيرات الوجه التي تحمل معنى الضيق وعدم الرضا والغضب يكون لها أثر عكسي على التلميذ وخاصة عند ما تصدر عن شخص ذي منزلة وأهمية خاصة لدى المتعلم كالمعلم (1 : 150) .

أهمية تعبيرات الوجه في حجرة الفصل الدراسي :

1- الســيطرة علـــى التلاميذ : فتستخدم تعبيرات الوجه للتعبير عن الغضب ولتعديل سلوك بعض التلاميذ .

2- تخفيف الشد والتوتر في الفصل عن طريق استخدام تعبيرات الفرح والسرور .

3- تجديد نشاط التلاميذ في الفصل فتستخدم تعبيرات الوجه لجعل التلاميذ أكثر اجتماعية .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يجب تدريب المعلمين على التحكم في تعبيرات الوجه في نقل رســـائل معينة إلى التلاميذ مثال ذلك : استخدام الابتسامة التي تدل على الموافقة ، أو عبوس الوجه الذي يدل على عدم الموافقة .

ب - الاتصال البصري (التواصل العيني) : Eye Contact

مـــن خـــلال علاقـــات المعلم بتلاميذه في الفصل نجد أنه يستطيع – من خلال النظر في أعينهم – قراءة انطباعاتهم حول الدرس واستنباط الأسئلة التي قد تلح عليهم ، كما أن التلاميذ –أيضا – يستطيعون من خلال علاقتهم بالمعلم أن يفهموا ما يريد بواسطة نظرات العين .

ويـــدل التلاقي البصري – بين طرفي عملية الاتصال – علي الاهتمام بما يقوله الطرف الآخـــر بينما غض النظر عن المتحدث إليه أو تحويل النظر عنه يحمل دلالة عكسية ، وقد يستخدم

المعلـــم أسلوب التلاقي البصري لتحديد التلميذ الذي يرغب فى توجيه السؤال إليه ، كما قد يستخدمه كإشارة للتأكيد على صدق ما يقوله تلميذ أو تعزيزه .

وقد يستخدم المعلم التواصل البصري كأسلوب لضبط النظام داخل الفصل والتحكم فيه عند طلب الصمت ، أو عند ما يريد جذب انتباه التلاميذ لموضوع ما .

والعيــن خــير دلــيل على صدق كلام صاحبها ، حيث إن لغة العين واضحة تماما لدى الإنسان الذي يكذب فهي كثيراً ما تنحرف عن وضعها الطبيعي .

ج - حركات الجسم :

للحركات التي تصدر عن المعلم - داخل الصف الدراسي - تأثير مباشر على تلاميذه ، فقــد يـــترجم سلوك الاقتراب من التلميذ على أنه إظهار لمشاعر المودة وقد تدل حركات اليد على الامتـــنان أو الـــتقدير ، بينا تدل حركة أخرى تصدر من يد المعلم على الرفض أو المقاطعة وطلب الصمت أو التزام الهدوء والتوقف المفاجئ أو التراجع للخلف ، وتدل إيماءات الذراع وحركات اليد والـــرأس والأجزاء الأخرى من الجسم - عادة - ما يكون لها تأثير إيجابي على أداء التلميذ عندما تـــترجم أو تفســـر - مـــن قبل التلميذ - على أنها إشارات تدل على التشجيع أو التقدير أو الثناء أو التعزيز ، بينما تكون ذات تأثير سلبي على أداء التلميذ إذا ما دلت على عدم الاهتمام أو اللامبالاة . ويجـــب التنبيه هنا على أن إسراف المعلم في استخدام الإشارات والإيماءات قد يُفسد الرسالة ويجعل التلاميذ يستجيبون إلى الإشارات أكثر من الاستجابة إلى الرسالة المراد توصيلها إليهم .

د - التواصل المكاني : : **Place Contact**

للفـــراغ الـــذي يتحرك فيه المعلم في الفصل ويشغله في تنظيم هذا الفصل التعليمية أثر واضح على عملية التفاعل بينه وبين التلاميذ . فالمسافة بين المعلم والتلميذ تعطى إشارة معينة يمكن أن يفسرها التلميذ في ضوء الموقف ؛ وتؤثر على سلوك التلميذ بطريقة إيجابية أو سلبية .

فعندما يكون المعلم في وضع قريب من التلاميذ (25 -35سم) يدل هذا على حب المعلم لتلامـــيذه ، إذا ابـــتعد كثيراً فإن هذا يدل على أن المعلم غير ودود أو يدل على عدم توافر عنصر الاجتماعية لدى المعلم ، والمعلم الذي يتحرك - بصفة مستمرة - بين تلاميذه له من التأثير ما يفوق المعلم الذي يستمر طوال الوقت في مكان واحد لا يحيد عنه .

كذلـــك فـــإن وقفة المعلم في صلابة تعبر عن مدى تمكنه من المادة العلمية ، وفي أحيان أخرى فإن الوقفة المرنة تعبر عن مدى تمكنه من المادة العلمية ، وفي أحيان أخرى فإن الوقفة المرنة تعبر عن طلاقة ومرونة وصداقة وود المعلم لهذا الفصل الدراسي .

هـ - استخدام اللمس : The Use of Touch

إنـــه لحري بنا عند بداية الحديث عن استخدام اللمس كعنصر من عناصر نمط الاتصال غير اللفظي أن يتذكر حديث رسول اللـــه صلى الله عليه وسلم والذي يقول فيه ﴿ من وضع يده على رأس يتيم ترحماً كانت له بكل شعرة تمر عليها يده حسنة ﴾ (أخرجه أحمد والطبراني ، كتاب أحياء علوم الدين ، للإمام أبي حامد الغزالي ،المجلد الثاني ، 1994) .

فللمـــس أثـــر إيجابـــي علـــى الطفل – وخاصة في السنوات الثلاث الأولي من المرحلة الابتدائـــية – فالاتصــــال غير اللفظي بالطفل عن طريق اللمس ، كالتربيت على الظهر أو الكتف أو المسح على شعر الرأس ، يشعره بالاهتمام والتوحد الانفعالي مع المعلم وبتفهم مشاعره ؛ والتجاوب معهـا ، وبالأمن والاطمئنان له ، في حين أن عدم استخدام اللمس من جانب المعلم قد يشعر التلميذ بالعزلة والرفض مما قد يؤثر سلبيا علي اتجاهاته نحو هذا المعلم .

وعلـــيه فإن استخدام اللمس من العوامل الهامة في خلق جو من الأمن والأمـــان بيـــن التلامـــيذ ؛ ولكننا نجد أن **هناك محذورات في استخدام اللمس** فلا يستطيع المعلم أن يربت على كتف طالبة في المرحلة الثانوية مثلا ، لذلك فمهارة اســـتخدام اللمـــس تكون فعالة فقط في المرحلة الابتدائية وأكثر فعالية في مرحلة رياض الأطفال .

ومهارة اللمس عملية تقديرية تترك لتقدير المعلم من حيث الاستخدام أو عدم الاستخدام مع المراحل العمرية المتقدمة .

و - لغة المكان والحركة : Place and Motion Language

كـــيف تتم الاستفادة من المكان في بيئة التعلم ؟ وكيف يمكن أن ينقل المعلم رسالة ما من خـــلال الوضع المكاني ؟ 000 نجد أن ترتيب وتهيئة الفصل بطريقة ما يجعل المعلم اكثر قدرة على التخاطب مع تلاميذه ، فمقعد المدرس والتلاميذ يعكس مكانهما في الفصل وعلى ذلك فكل فرد يعرف موقعه تماما وهذا يخلق نوعا من النظام والألفة داخل الفصل الدراسي ، ويساعد المعلم على الحركة الحرة غير المقيدة داخل الفصل ويساعده أيضا في عملية الاتصال الفعال ، وهذا ما تعكسه أبحاث " ميللر " (Miller , 1981) في تأثير الفصل المنظم الجميل في عملية الاتصال.

فلقـــد أوضحت تلك الأبحاث أن الموضوعات التي تتم مناقشتها في الفصل الجميل المنظم تكـــون مليـــئة بالحـــيوية ويسردها المعلم في جو ملئ بالحب والصداقة ويتفاعل معه التلاميذ بنفس الشـــعور على العكس من الفصل قبيح المنظر فإن انطباع المعلم عن الفصل ينعكس على تفاعله مع التلامـــيذ حيث يكون حديثه مليئا بالغضب وعدم الرضا والسخط ، وعليه فإن الفصل المنسق المنظم يكون باعثا على حيوية الاتصال والتفاعل المتفرع غير المقيد .

ز - لغة الوقت : Time Language

عندما لا يقضي المعلم وقتا قليلا في شرح موضوع معين فإن ذلك يدل على عدم اهتمام المعلم بهذه الجزئية ، أو عدم أهمية هذه النقطة وعلى العكس 00 فعند ما يطيل المعلم في شرح نقطة ما فإن بذلك يجذب انتباه تلاميذه إلى أهمية هذه النقطة من التدريس .

وعمــلية التوقف عن الحديث لبرهة تدل على أن شيئا مهما سوف يسرده المعلم لذا يجب على التلاميذ الاهتمام بهذه الجزئية في حين أن التوقف لفترة طويلة يكون باعثا على الملل والضيق ، و كذلــك فــإن مهارة طرح السؤال تحتاج إلى تمكن المعلم من استخدام الوقت استخداما جيداً وهو الوقــت الــذي يتركه المعلم للتلميذ للإجابة عن السؤال ، فكلما كانت المدة كافية كلما كانت الإجابة منظمة ودقيقة .

وللوقت المحدد ، وحسن استخدام الوقت واستغلاله من جانب المعلم أثر واضح على اتجاه التلميذ نحو الوقت وتقديره لقيمته والاستفادة منه ، واستغلاله استغلالا هادفاً .

ح - لغة الصوت : Voice Language

إن لطــريقة اســتخدام الصوت ولنوعيته أثر كبير على عملية الاتصال ، فالرسالة التي يفسرها المستقبل تتأثر بدرجة كبيرة بطريقة الكلام وبنوعية الصوت .

وترى بعض الأبحاث أن استخدام الأسلوب التهكمي أو أسلوب السخرية عادة ما يكون ذا تأثــير سيئ على طفل المرحلة الابتدائية في عملية التفاعل مع التلميذ نظراً لعدم قدرته في هذه السن على التمييز بين السخرية والواقع .

ويــرى " دافــيز " (Davies , 1981) أن المعلم الذي يتسم أسلوبه الصوتي بالاهتمام ؛ والحماس ؛ وعدم التردد ؛ والثقة بالنفس ، يكشف أسلوبه هذا عن اهتمامه بالتلاميذ وتقبله لمشاعرهم وأفكارهم ، بينما المعلم الذي يتسم أسلوبه الصوتي بالفتور ؛ وعدم الاهتمام ؛ واللامبالاة ؛ والتردد ؛ وعدم التأكد مما يقوله قد ينعكس سلوكه هذا على أداء تلاميذه وسلوكهم وتفاعلهم داخل حجرة الدارسة (157 : 1) .

3 - الاتصال مع الآباء :٠ Communication With Parents

يمــثل الآبــاء سنداً كبيراً للمعلمين في العملية التعليمية ، لذا فمن الأشياء الهامة الواجب مراعاتها هو التأكيد على الاتصال بين المعلمين والآباء منذ بداية العام الدراسي .

ومــن هنا فوجب على المربين محاولة البحث عن طريقة لمحاولة إشراك الآباء في تعليم أبنائهم ، وهذه المبادرة يجب أن تأتي من الشخص المسئول عن الفصل المدرسي ، ومن الملاحظ أن

الاتصـــال الفعلي بين الأب والمعلم لا يحدث إلا عندما تحدث مشكلة من الابن فيضطر الأب إلى أن يأتي إلى المدرسة .

ولخلق اتصال جيد مع الآباء لابد من وجود استراتيجيات وأساليب معينة مثل:الخطابات ، والمذكرات والمكالمات التليفونية ، والملفات الأسبوعية التي ترسل إلى المنزل ، والتقرير اليومي ، واجـتماع مجــالس الآباء 000 بيد أن التقرير اليومي والأسبوعي يكون غاية في الصعوبة بالنسبة للمعلم الذي يتعامل مع أعداد كبيرة من التلاميذ .

<u>وفيما يلي بعض النقاط الهامة التي تقوي الاتصال بالآباء .</u>

1- تشجيع الآباء على حضور المؤتمرات والندوات المدرسية .
2- الاتصال بالآباء من بداية العام الدراسي اتصالا مبكراً ، بإرسال رسائل إليهم مع أبنائهم يوضح المعلم فيها أنه سيكون سعيداً بمقابلتهم في أي وقت للاتفاق والتعاون المستمر لصالح أبنائهم .
3- العمل بما يقترحه الأباء وإطلاع الآباء على تنفيذ مقترحاتهم .
4- المرونة في التعامل مع الآباء .
5- الحرص في التعامل مع الآباء المتشددين .
6- إضافة وقت إضافي للاجتماع مع الآباء إذا انتهى وقت الاجتماع قبل أن يتم مناقشة كل ما هو مدون بجدول الاجتماع .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه من الصعب تصميم نموذج خاص للتعامل مع الآباء لاختلاف وجهات النظر الآباء مع بعضهم البعض ، واختلاف أدائهم في القراءة والكتابة والاستماع والكلام ، واخـتلاف عـامل الوقت من ولي أمر إلى آخر ، ومدى راحة أولياء الأمور في التعامل مع إدارة المدرسة .

وعلـى المعلميـن عـدم استخدام مصطلحات علمية جافة أمام الآباء وعليهم أن يتسموا بالتفاؤل والأمل وأن يكونوا واثقين بأن العمل مع الآباء سيكون فعالا ومجدياً في العملية التربوية .

4 - الاستماع : Listening

إن الاسـتماع مهـارة خاصة وفن من نوع خاص ، فنجد أن الظاهرة العامة هي الكلام Speaking ، لأن الاسـتماع فقـط صعب وشاق إذا قورن بالكلام ، فالاستماع فن يجيب أن ينميه الإنســان بداخلة وأول خطوة تجاه إثراء مهارة الاستماع هي قلة الكلام ، فكما أن الصورة أحيانا قد تكـون أجـدى مـن ألف كلمة . **A Picture is worth than a thousand of words.** فإن صمت المعلم – أيضا – قد يكون أجدى من ألف كلمة ينطق بها .

وللاستماع خطوات ثلاث هي :

أ – الانتباه : Attention

يعد الانتباه بمثابة المفتاح لباقي الخطوات ، فلكي نستمع وندرك جيداً أن نتوقف عن الكلام وعن التملق أو الضجر أو عن شرود الذهن ، وألا نفكر في شئ يحيط بنا عدا المتحدث ويجب على المعلـم أن يدرك ما يحدث في الفصل ، فالانتباه دائما يتعلق بموضوع الرسالة والوقت المحدد لها ، وصحة الرسالة والمكان الذي تُنطق منه الرسالة .

وبالـرغم من أهمية دور المستمع في عملية الاستماع ، فإن المتحدث له دور كبير في جـذب الانتـباه لمـا يقوله ويرجع ذلك إلى : ذكائه ، أهمية الرسالة ، جاذبية الحديث ، المعتقدات والأفكـار والقيم التي تحويها الرسالة ، تشابه أفكار الرسالة مع أفكار المستمع ، فعلي المتحدث أن يتحكم في كل هذه الأشياء حتى يتمكن المستمع من الانتباه إلى رسالته .

كيف يؤثر التفاعل غير اللفظي على الانتباه ؟

1- التواصل العيني : فتركيز العين على المتحدث من أهم العوامل في جذب الانتباه.

2- تعبيرات الوجه : فتعبيرات الوجه توحي بما إذا كانت الرسالة قد تم فهمها أم لا ؟

3- وضع الجسم : أفضل وضع للانتباه يكون الجسم في حالة استرخاء ، أفضل منه والجسم في حالة صلابة وتوتر .

4- المكان : على المتحدث ألا يكون في موضع قريب جداً أو بعيد جداً عن المستمع .

ب – الفهم : Understanding

في هذه الخطوة ينتقي المستمع المعلومات وينظمها تبعا لأهميتها من خلال حكمة عليها ، هل هي معلومات هامة أم لا ؟ وكل هذا لا يتم إلا بعد إدراك الرسالة التي تم نقلها أو سردها حيث أن عملية الفهم والإدراك هي الغرض المنشود من الرسالة .

ج – التقييم : Evaluation

يعـد التقيـيم آخر مرحلة من مراحل الاستماع حيث يتم تقييم الرسالة بكل ما تحمله من أفكار وأسئلة ودوافع ، ومثل هذا التقييم يرجع إلى خبرة الفرد السابقة فالاستماع الفعال أكبر من أن يكـون اسـتماعا فقـط بل يحتاج للفهم والقدرة على استيعاب الفكرة الرئيسية من محتوى الرسالة ، والاستماع النشط تماما مثل التفكير المركز ... ديناميكي .. وكل ذلك يحتاج إلى النظام وإلى الخبرة الماضية والشعور الداخلي .

إن الاستماع مثل الملاحظة عملية انتقائية لأفضل الأشياء . وهناك ثلاثة موضوعات يجب فهمها قبل تقييم الرسالة :

1- لا تقوم بتقييم الرسالة إلا بعد الانتهاء من الاستماع إليها مع التنظيم الجيد لعناصر هذه الرسالة .

2- البحث عن دلائل وبراهين تثبت صحة ما تم سماعه .

3- تحليل واقعي لما قد تم سماعة ثم مطابقة محتوى وصدق الرسالة بالواقع وأفكاره .

والاستماع غير الجيد يكون نتاج :

1- التركـيز علـى الحقائق فقط ، فلبعض الأسباب قد يركز بعض الناس على الحقائق فقط التي تتضـمنها الرسـالة ، والتركيز على الحقائق ليس هو المهم فألاهم هو فهم النقاط الرئيسية في الرسالة .

2- تشـتت الانتباه وشرود الذهن ،حيث يبدو المستمع مهتما بالموضوع بينما هو شارد الذهن في موضوع آخر لذا يجب أن يبتعد المستمع عن التفكير في أي شئ أثناء الاستماع .

3- بعـض الناس يشعرون بأن الاستماع عمل يحتاج إلى بذل مجهود عقلي لفهم ما يقال فهو يمثل لهم عملا صعباً لذا يجب التدرب على الاستماع للمعلومات الصعبة .

4- يتوقف البعض عن الاستماع الجيد إذا شعر بأن الرسالة – في بدايتها – لا تبعث على الاهتمام ولا تثير التفكير أو أن الرسالة خالية تماماً من عنصر المعلومات العامة .

5- يرفض البعض الرسالة ولا يتقبلها نظراً لمظهر ملقي الرسالة العام ، أو لأسباب أخرى .

– التغذية الراجعة : Feedback

إن عملـية الاتصـال تتطلب وجود رسالة محددة ، ومرسل يقوم بترميز تلك الرسالة ، ومسـتقبل يحاول فك رموز الرسالة في المقابل تغذي راجعة تتم عن مدى فهمه لهذه الرسالة وتكون هـذه التغذية غير لفظية فالمستمع غالبا ما تكون استجابته للرسالة غير لفظية Nonverbal ، وهذا الاسـتجابة تدل على فهم أو عدم فهم محتوى الرسالة أو أنها تدل على الموافقة أو عدم الموافقة على ما ورد بالرسالة، أو تدل على الاهتمام والشغف بكل ما تحويه الرسالة من معلومات .

وعلى هذا فالمتحدث يستطيع إدراك ما إذا كان المستقبل مدركا وراضيا عن كل ما ورد بالرسالة أو العكس ، من خلال تعبيراته غير اللفظية ، وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة غير اللفظية Nonverbal Feedback وعلى هذا يفهم المعلم ذو المهارة العالية ما إذا كانت الرسالة تحتاج إلى كثير من الأمثلة أم لا ، أو تحتاج إلى تغيير طريقة الشرح ، وبالرغم من ذلك فإن كثيراً من المعلمين لا يستجيبون إلى هذه التغذية الراجعة ولا يتفاعلون معها ، ومن ثم فهم يقضون على استمرار عنصر الاتصال Communicative Component .

إن أكـثر المعلميـن كفاءة هو الذي يدرك ما للتغذية الراجعة من أهمية كبيرة في تنشيط وإحياء عملية الاتصال ، وما لها من أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التدريسية .

وأخـيراً ..... فإن الاتصال هو محور عملية التعلم Learning فبدون الاتصال لا يتم التعلم ، وعلى الرغم من ذلك فإن كثيرا من المعلمين لا يدركون ما للاتصال من أهمية ، فكل إيماءة من الوجه ؛ أو العين ؛ أو حركة الجسد ؛ أو تغير في الوضع المكاني سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم، والوقت المناسب لاستخدام الرسالة واستخدام الصوت واستخدام اللمس.... كل ذلك له تأثير أثناء نقل الرسالة من المعلم إلى المتعلم والعكس ، وعليه فإنه من الضروري تنمية مهارة الاتصال لدى المعلم

- تطبيقات عملية على الاتصال الدراسي والتعليمي :

تدريب (1)

حـــاول ملاحظة مناقشة بين اثنين أو أكثر ، ودون ملاحظاتك - في الفراغ التالي- عن كيفية التحدث وتعبيرات الوجه ، وحركات الجسم ، وهل تعبر الرسالة عن الفرح أم الخوف أم الحزن أم الاهتمام ، وذلك من خلال ملاحظة أثر الرسالة على المتلقي لها .

من خلال محادثة أو حوار أو عرض تليفزيوني ... حاول أن تتعرف على أهمية التفاعل غير اللفظي في هذا المشهد ، دون ما يحدث في الجدول التالي :

المشهد	أمثلة التفاعل غير اللفظي	مدى الأهمية
	1 - تعبيرات الوجه	
	2 - التواصل العيني	
	3 - الإيماءات	
	4 - موضع المتحدث بالنسبة للمستمع	
	5 - الوقفة	
	6 - استخدام اللمس	
	7 - الحركة والوقت	

تدريب (2)

فــيما يلي نموذج من النماذج التي يتم إرسالها إلى الآباء ، بعد فحص هذا النموذج ، قم بالتعليق عليه مع تعديله أو اقتراح نموذج آخر .

اسم التلميذ :

التاريخ : / / 200

ساعات الفصل	سجل الحصص	السلوك المقبول	السلوك غير المقبول	المشاركة		الواجب		توقيع المدرسين
				نعم	لا	نعم	لا	
1								
2								
3								
4								
5								

تعليق المدرس :

تعليقات ولي الأمر : توقيع

ولي الأمر :

التاريـــــخ :

التعليق :

النموذج المعدل أو المقترح :

تدريب (3)

مـــن خـــلال دراستك لأنماط الاتصـــال ن ومالها من أهمية في نقل الرسائل بين المرسل والمستقبل وضع رأيك في العبارات التالية بوضع علامة (صح) في الخانة المناسبة :

العبارة	صواب	خطأ
– كمـــدرس يجـــب أن ينصـــب الاهتمام الأكبر على تشفير الرسالة وإرسالها فقط .		
– نميل إلى إرسال رسائل مختلفة من خلال طريقة أدائنا للكلمات .		
– أحـــيانا ينقل المعلم رسائل غير مرغوب فيها من خلال تعبيراته ، وطريقة أدائه .		
– الاتصال بالآباء يثرى عملية التدريس والتعلم .		
– المتكلم الجيد مستمع جيد بالضـرورة		
– الاستماع خطوة فعالة لفهم الرسالة .		
– مهارة الاستماع مهمة سهلة جداً لأنها تعتمد على استخدام الأذن فقط		

– باختصار ، أكتب ستة وسائل يتم عن طريقها الاتصال غير اللفظي :

1 –　　　　　　　2 –

3 –　　　　　　　4 –

5 –　　　　　　　6 –

– ما هي الاستراتيجيات التي يجب أن تتبع مع الآباء في أثناء عملية الاتصال ؟

الاستراتيجيات هي :

– اشرح باختصار خطوات الاستماع الجيد .

1-

2-

3-

4-

تدريب (4)

مــن خــلال ملاحظــاتك لإحدى المحادثات بين عدد من الأشخاص ، حاول أن تدون الــتغذية الــراجعة غير اللفظية التي يتم إرسالها من المستمع إلى المتكلم ، ودون كذلك ما إذا كان المستقبل يستجيب إلى تلك التغذية الراجعة أم لا .....؟

من خلال الجدول التالي :

التغذية غير اللفظية	استجابة المتحدث إلى هذه التغذية الراجعة
1 - هز الرأس بالموافقة	
2 - هز الرأس بعدم الموافقة	
3 - قول أه أم م م	
4 - يرفع حاجبيه دليل على الدهشة	
5 - يضرب بيده على المنضدة	
6 - يتضجر 00 يتنهد من الملل .	

مراجع الفصل الثالث عشر

أولاً : المراجع العربية :

1- سـميرة أحمد السيد ، كمال يوسف إسكندر (1988) . أسلوب مقترح لملاحظة وتسجيل أنماط السـلوك غـير اللفظي الشائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد العاشر ، مركز التنمية البشرية والمعلومات .

2- عبد المجيد سيد أحمد منصور (1982) ، سيكولوجية والوسائل التعليمية ، الطبعة الأولي . دار المعارف

3- علـى محمد عبد المنعم على (1994) ، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية ، مذكرة ، كلية التربية : جامعة الأزهر .

4- يوسف قطامي ، نايفة قطامي (1993) . استراتيجيات التدريس ، دار عمار ، الأردن .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

5- Hennings, D.G. (1975) . Mastering Classroom Communication – What Interaction Analysis Tells The Teacher , Pacific Poolside Calif. Good Year.

6- Hurt, H.T. ; Scott , M.D, & McCroskey, J.C. (1978) . Communications In The Classroom, Menlo Park, Calif.: Addison – Wesley.

7- Miller , P. W (1981) . Nonverbal Communications. Washington , D.C. : National Educational Association .

8- Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3 rd. ed.) . New York : McGraw – Hill.

الفصل الرابع عشر

جذب الانتباه

- مفهوم الانتباه .
- أنواع الانتباه .
- أهمية الانتباه أثناء عملية التدريس .
- حركات الانتباه التى يمارسها المعلمون .
- سلوكيات المعلم للمحافظة على الانتباه داخل الفصل .
- تطبيق عملى على النشاطات التى يستخدمها المعلم لجذب الانتباه .

أهــداف الفصل الرابع عشر (جــذب الانتباه)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

1- تحديد ماهية الانتباه .

2- تحديد أنواع الانتباه

3- تحديد أهمية الانتباه أثناء عملية التدريس .

4- التعرف على الحركات التي يقوم بها المعلم للحفاظ على انتباه التلاميذ طوال الدرس .

5- تحديــد الــبدائل التي يستخدمها المعلم عند فشله في طريقة ما حتى يصل لتركيز انتباه التلاميذ نحو النقطة الهامة .

الفصل الرابع عشر

جــذب الانتبـــــاه

مقدمة :

تتعدد المثيرات داخل الدراسة ، وبتعدد المثيرات لا يتمكن جميع التلاميذ من الانتباه طوال موقـــف التدريس ، فالانتباه عملية معقدة وتعد من أهم العمليات المعرفية التي لا غنى عنها في تنفيذ التدريس ، ومن هنا تبرز أهمية الانتباه ؛ ويبرز دور المعلم في المحافظة على انتباه التلاميذ إلي ما يجرى من نشاطات تعلمية وتعليمية ترتبط بموضوع التعلم .

وجدير بالذكر أن كثيراً من المعلمين يواجهون مشكلات عديدة تؤثر سلباً على تنفيذ عملية الــتدريس ، ولعـــل أهمها ضبط التفاعل الصفي ، وتوفير الظروف المناسبة لتحقيق الحد الأدنى من الانتباه لكل الطلاب ؛ أو معظمهم ، فهناك الكثير من العوامل التي تحدد درجة الانتباه ونوعه .

مفهوم الانتباه :

يمكن التوصل لمفهوم الانتباه من خلال معرفة كلمة الانتباه لفظا ومعنى ، فمن حيث اللفظ تعـــرف كلمة الانتباه في العربية (بالفطنة) (9 : 601) . وتجدر الإشارة إلي كلمة Attention في اللغة الإنجليزية بمعنى الانتباه (4 : 57) ، وتعنى كذلك يقظة ، حذر) (10 : 24) ، ويطلق عليها أيضا (جذب الانتباه أو الاهتمام لبعض الأشياء، والفعل الجيد) (11) أما من حيث المعنى ، نجد من الآراء التي تناولت الانتباه ، وخاصة لدى علماء النفس ، وذلك على النحو التالي :

- تعـــد عملية الانتباه واحدة من العمليات العرفية التي تساعد على اتصال الفرد بالبيئة التي يعيش فيها ، وبالتالي فالانتباه عملية وظيفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو موقف سلوكي معيـــن جديـــد (8 : 156) ، ويـــرى (بوجالسكي) أن الانتباه استجابة متعلمة ، ينبغي أن يعرف التلاميذ على سلوك الانتباه . (3 : 323) .
- ويعرف الانتباه على أنه النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية ، بحيث يتم حصر الذهن فـــي عنصر واحد من عناصر الخبرة فيزداد هذا العنصر وضوحا عما عداه، وهو تكيف حسي تنجم عنه حالـــــة قصوى من التنبه.(2 : 48)
- ويـــرى الـــبعض أن الانتباه تلقي الإحساس بمنبه أو مثير سواء كان هذا الإحساس على مســـتوى الحواس ، أو مستوى الإدراك الذهني أو كلاهما معاً بحيث تشعر به الشخصية متبلوراً واضحاً جلياً (6 : 117)

☜ ويُعرف الانتباه بأنه انتقاء في الإدراك ، أو اتجاه الإدراك إلي مثيرات معينة دون أخرى (104 : 5) .

ممـا سـبق نستنتج أن الانتباه عملية معقدة ، يقصد بها " توجيه شعور الفرد أو إدراكه الذهنـي إلي موقف سلوكي جديد عن طريق بعض المثيرات المتنوعة استعدادا لما فيه من سلوكيات تحتاج إلي تدبر " .

– أنواع الانتباه :

تشير بعض الدراسات إلى أنه يمكن النظر لأنواع الانتباه باعتبار أنها ثلاثة أنواع (1 : 113) ، هي :-

- ☜ الانتباه القسري .
- ☜ الانتباه التلقائي .
- ☜ الانتباه الإرادي .

ومـا يهـم المعلم هو الانتباه التلقائي ، إذ يؤكد هذا النوع من الانتباه على أهمـية توفـير الظروف المناسبة التي لا تكلف الطالب جهداً لتحقيقه ، ليكون سهلاً طـيعاً ، ولا يُحمّله درجة عالية من الإجهاد تحول بينه وبين الاستمرار في التفاعل الصفي ، كما هو الحال في الانتباه الإرادي .

ويأتي الانتباه الإرادي في الدرجة الثانية من حيث الأهمية بالنسبة للمعلم ، لأنـه يعتمد بالدرجة الأولى على وعي الطالب وإرادته وصبره ، وهذا قد لا يتوافر لدى بعض الطلبة ، وبخاصة في المراحل الدنيا .

أما الانتباه القسري فهو الانتباه الذي لا يحتاج إلى تخطيط من المعلم ، ولا يرتـبط بخصـائص الطلـبة ، وإنما هو أشبه بالمنعكسات ، ويحدث إجبارياً بمجرد حـدوث إثارة من نوع ما ، وفق شكلية (Modality) نقل المعلومات وأهمها السمعية والبصرية ، وعادة ما تكون خاطفة . وهذا النوع من الانتباه لا يُعول عليه كثيراً في تحقيق الأهداف التي تحتاج إلى فترة طويلة نسبياً من الانتباه خلال التفاعل الصفي .

أمـا مـن الناحية الواقعية ، فالأنواع الثلاثة من الانتباه واردة باستمرار ، ولعـل المهـم هـو هندسة التفاعل الصفي بطريقة توفر حدوث الانتباه المناسب في

الوقـت المناسـب تـبعاً للموقـف التعليمي ، ويساعد على ذلك وعي المعلم بجميع العوامل ؛ أو بأهم العوامل المؤثرة كماً ونوعاً على مُجريات التفاعل الصفي ، والتي تخـتلف في تأثيرها من طالب إلى آخر ، مع الإيمان بوجود درجة من التجانس في التأثير على الطلبة ضمن مجموعات التفاعل الصفي .

– أهمية الانتباه أثناء عملية التدريس

يركز بارامتر (عامل) الانتباه على مهارات المعلم في المحافظة على عمل التلاميذ أثناء وقت الفصل الدراسي ، وذلك عن طريق دمج وإشراك التلاميذ في أنشطة المنهج المختلفة وفي تلك السنوات الأخيرة قامت مجموعة من الباحثين بمعرفة الوقت الذي يقضيه التلاميذ أثناء قيامهم بالمهام المختلفة ثم الربط بين ذلك الوقت والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ، وبدون شك حصلوا على ارتباط إيجابي متناسق:

كلما زاد الوقت الذي يقضيه الطلاب في الانغماس في أنشطة التعلم كلما تمكنوا من تلك المواد ، ولا ننسى في هذا دور الانتباه الهام ، فالانتباه يعتبر على رأس مجموعـة بارامـترات الإدارة داخـل الفصـل الدراسي، فإذا لم ينتبه التلاميذ للتعليمات فليس من المهم معرفة مدى حسن سير الدرس .

والانتباه يدور حول مشاركة واندماج التلاميذ في أداء المهام سواء كان ذلك في مجموعات كبـيرة أو صـغيرة أو خبرات تعلم فردية ، وبمعنى آخر فالانتباه هو محور الإدارة السليمة داخل الفصل وشرط أساسي في علمية التدريس الجيد .

وتعتبر عملية الانتباه من العمليات الهامة في اتصال العلاقة بين المعلم وتلاميذه ، فالمعلم يستخدم العديد من المثيرات والحركات المتنوعة لجذب انتباه التلاميذ في كل لحظة من لحظات اليقظة داخل الفصل الدراسي الذي من شأنه زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ .

ونحـن حينما نحصر انتباهنا أو نركز شعورنا في شئ ، نصبح في حالة " تهيؤ ذهني " اسـتعدادا لملاحظـة هذا الشيء والتفكير فيه وفحصه وفهمه ، فالمعلم يسعى لكي يجعل التلاميذ في حالة التهيؤ الذهني وذلك من خلال التمهيد للدرس بطريقة تدريجية حيث يركز كل اهتمام التلميذ في بؤرة الشعور لا هامش الشعور وبالتالي يستطيع أن يكسب التلميذ في الدرس طوال الوقت .

– حركات الانتباه التي يمارسها المعلمون

يقـوم المعلـم الماهر بحركات معينة لجذب انتباه التلميذ للسيطرة وإعادة التركيز عندما يذهـب عقل التلميذ بعيدا ،وهذا هو النوع العام من الحركات المشار إليها بواسطة علامة البارامتر "

الانتـــباه " ومن خلال النوع العام من حركات الانتباه فإنه يمكن أن تميز هذه الحركات الانتباهية إلى خمـــس فـــئات مـــن سلوك المعلم والتي نطلق عليها : **الكف Desisting ، والتيقظ Alerting ، والتطوع Enlisting ، والاعتراف Acknowledging ، والكسب Winning .**

وسلسة الحركات التي يقوم بها المعلم الماهر في الحصول والمحافظة علي عمل التلاميذ تشمل كل واحدة منها . مجموعة من الحركات ، وذلك على النحو التالي : (12)

أولاً : حركات الكف Desisting

تحمل حركات (الكف) معنى " الاتصال والتهيؤ " وهى حركات مباشرة وعلاجية وتطلع التلاميذ على أن الشيء الذي يفعلونه ينبغي الكف عنه ، وتتضمن ما يجب أن يقدموا به " إعداد العمل من جديد " .

والقائمـــة التالية تعرض لنا الأنواع المختلفة لسلسلة حركات الكف والتي يمكن ملاحظتها على سلوك المعلم الماهر أثناء قيامة بتلك الحركات ، وسلسلة حركات الكف مصنفة من الأكثر قوة إلي الأقل كما يلي :

1- العقاب : Punish " حسناً ، سوف تطرد من المجموعة الآن إذا لم تنفذ هذا العمل "

2- الانفصال : Exclude " يا عبد اللـــه ، اترك هذه المجموعة "

3- التهديد : Threaten "يكفي ما فعلت ، هيا يا محمد اترك المجموعة "

4- السخرية : Sharp Sarcasm مصطفي 000000 هل نسيت نفسك مرة أخرى "

5- التأنيب الحكمي : Judgmental Reprimand " ألا تستطيع وقف الشيء ؟ 00000 لماذا لم تفعل مثل التلميذ الرابع ؟ "

6- الأمر : Order " هيا يا أحمد ارجع للعمل الآن "

7- الكـــف الشـــفوي المحدد : Specific Verbal Desist يحدد المعلم السلوك ويعطى التلميذ الســـلوك يعطى التلميذ السلوك البديل المناسب مثل : " امنع الكلام يا أمجد، وارجع للكتابة مرة ثانية "

8- الكف الشفوي العام : General Verbal Desist " حسام ، توقف عن العمل الآن"

9- السخرية المعتدلة : Mild Sarcasm كأن يقول المعلم للتلاميذ " محمد إنني سعيد لأنك حظيت بصديق جديد "

10- الكـــف الخاص : Private Desist سواء أكان عاماً أو خاصاً ، ويكون بصوت خافت وموجه للتلميذ أو المجموعة المحددة .

11- المجموعات المرتبطة : Bring in Group Pressure " محمود لن نترك حتى تظل معنا " ، " يقول أصدقاء الفصل يقولون أنت معنا يا محمود "

12- المنافسة الثانية : Peer Competition " مدحت مستعد ، استعد يا أحمد " .

13- تحريك المقعد : Move Seat " هيا يا محمود ، تحرك للمنضدة رقم 4 "

14- رسالة الأنا : Massage " I " " إنه لمن الإحباط أن تتحدث لأصدقائك أثناء تدريسي لكم ، وذلك مؤسف لضياع مجهودي هباءً ، فدعنا نجلس مستمعين جيداً

15- الحماسة : Urge " علي ، هل أنت جاهز للعمل ؟ حسنا دعنا نجلس ونكون مستمعين جيدين "

16- التذكرة : Remind " ما العمل الذي يفترض أن يقوم به أكرم ؟ "

17- الإطراء (المدح) : Flattery " كل هذا الوقت الذي قضيناه مضيعة لابد أن نعود للعمل ثانية ، هيا يا شباب "

18- الإشارات : Signals " رفع اليد ، دق الجرس ، عزف البيانو ، دون قطع تيار الحديث مع تلاميذ ويرفع المعلم يده ليبين وقف المقاطعة " أو أي شئ يفعله " ، أو ربما عن طريق ملامح الوجه ، ولغة الجسم:مثل:" انتظر لحظة واحدة وسأكون معك يا محمود "

19- وقفة ونظرة : Pause and Look كأن ينظر المعلم للطفل " نظرة طويلة "

20- ذكر الاسم : Name يقوم المعلم بإسقاط اسم الطالب خلال الحديث " دون أن ينادى عليه " كغرض تنبيهي مثل " المشكلة التالية الآن ، تتكون من عدة عناصر ، يا محمود ، وذلك كما يلي : " .... ، .... ، ..... ، ..... ، ..... ، .... "

21- عرض المساعدة : Offer Help " هل تحتاج مساعدة ، يا أمجد ؟ " ، " كيف أستطيع مساعدتك ، يا أحمد ؟ "

22- الملامسة : Touch " كأن يضع المعلم يده برفق على كتف التلميذ ، أو تضع المعلمة يدها برفق على كتف الطالبة ، ويمكن أولا مصاحبة ذلك بوقف النشاط وعمل تواصل بصري "

23- القرب : Proximity أي التجول وهو حركة المعلم جسمياً ناحية التلميذ وبانتباه.

ثانياً : حركات التيقظ Alerting

غالباً ما تكون حركة التيقظ " التنبيه " موجهة نحو مجموعة من التلاميذ في مقابل الأفراد الآخرين ، ولها تأثير الحفاظ على انتباه التلاميذ ، ولا توجد رسالة مباشرة في توصيل تلك الحركات ولكنهم عامة يبقون على يقظة المجموعة أثناء المشاركة على النقيض من حركات الكف ، فإن تلك الحركات المختلفة والتي يقوم بها المعلم تختلف في درجة دقتها ، وسلسلة حركات التيقظ مصنفة من الأكثر قوة إلي الأقل كما يلي :

1 - الإجفال : Startle عندما يجد المعلم أن انتباه التلميذ حدث به تشتت عند سماع الكاسيت فإنه يقوم بالضغط على أزرار الوقف ويسأل التلاميذ فجاه " لماذا نفترض أن " جيفرسون " شعر بذلك ناحية " هاميلتون "؟

2 – استخدام اسم التلميذ في الأمثلة التعليمية : Using student's name in instructional example كأن نقول : الرئيس " جون لين " جلس متهماً ، فمن يريد أن يصبح رئيساً ! 0000 أنت يا محمود أم أنت يا ماجد ؟ وكنا نعتقد أن الحياة صارمة تحت حكم لين ، والآن كريستينا بيكر أصبحت رئيسة فهذا هو وقت التحرك لكندا .

3 – إعادة توجيه الإجابة الجزئية : Redirecting Partial Answer يعيد المعلم السؤال لتلميذ آخر لتكملة الإجابة للحث على المشاركة والتفاعل الإيجابي .

4 – التنبيه القبلي : Pre-Alert " هذا صحيح ، حاول ثانيه يا محمد وتحرى ما إذا كان هذا صحيحاً أم لا ؟ " ، "والآن حاول مره أخرى يا محمود وسيساعدك في ذلك أحمد للتوصل إلي الإجابة " .

5 – الانسجام : Unison " كم يساوى حاصل ضرب 6 × 6 00000يا أسعد ؟ " ، " أهذا صحيح " ، " 8 × 8 – 0000000 الجميع معاً " .

6 – النظر لواحد والحديث مع آخر : Looking at one , Talking to another ينظر المعلم لتلميذ ما ولكنه يتحدث مع الآخر لعدد من اللحظات .

7 – الجمل الناقصة : Incomplete Sentences مثلما نقول:" كما نعرف أن الشيء الذي نضعه في نهاية الجملة هو 0000 ، محمود " . وربما يستخدم المعلم الأيدي المفتوحة أو الحواجب المرفوعة أو إشارات اليد ليشجع الأفراد على الإجابة .

8 – الجمل المتكافئة : Equal Opportunity يتأكد المعلم من أنه قد نادى كل انتباه التلاميذ ، من خلال التجارب السابقة للتلاميذ فإنهم يعرفون ما سيحدث لهم في أي لحظة .

9 – الترتيب العشوائي : Random Order حيث ينادى المعلم على التلاميذ دون ترتيب مقاعدهم ولذلك فإنهم لا يستطيعون التنبؤ بالوقت الذي سينادى المعلم عليهم .

10– الحركة الدائرية : Circulation يتحرك المعلم بجسمه حركة دائرية حول تلاميذ الفصل .

11– وقت الانتظار : Wait - time يتوقف المعلم ويمتنع عن الكلام إذا لم يجب التلميذ على السؤال في الحال " وهذا يعنى مدى صبر المعلم ليشمل ما هو غير مريح له خلال خمس ثوان ، وخلال هذه المدة يستطيع التلميذ أن يولد إجابة لو لم نتخطاه بشيء من المساعدة ، ويجعل التلاميذ الآخرين يركزون على الإجابة ويشاركون فيها .

12– الاتصال البصري : Eye Contact " يقوم المعلم بالنظر بعينه إلي عين التلميذ "

13– التحرر من التشوه السمعي والبصري : Freedom from visual and auditory distraction يعيد المعلم ترتيب الحجرة بحيث يكون وجه المجموعة الصغيرة ناحية ركن الحجرة ؛ أو بعيداً عن المجال البصري الرئيسي في الحجرة . وذلك يجعل مساحات لنطاق العمل والتعليم مفصولةعن المساحات التي بها الضوضاء ، أو أي شئ بديلي يمكن أن يواجه معلم الفصل ليقف ويقوم بالعمل.

ثالثاً : حركات التطوع Enlisting

تطلـــق على المجموعة الثالثة من حركات جذب الانتباه حركات التطوع "الخدمة " ؛ لأن الغرض منها حث التلاميذ على المشاركة التطوعية في الأنشطة المنهجية . تلك الحركات تشد انتباه التلاميذ عن طريق تأكيد جاذبية النشاط وتشمل قائمة حركات التطوع سلسلة من الحركات الانتباهية مصنفة من الأكثر قوة إلي الأقل كما يلي :

1 – اخـــتلاف نبرات الصوت : Voice Variety ينوع المعلم في نبرات الحديث ، حجم الصوت ، والارتفاع ، أو الانخفاض في حجم الصوت ودرجته لتأكيد نقطة ما وازدياد أهمية الموضوع .

2 – الإيماءات : Gesture يستخدم المعلم حركات اليد أو الجسم أو أي أشياء هامة .

3 – إثـــارة الفضول : Piquing Children's Curiosity " و الآن ، أتسال 0000000 ما الذي جعل هذا يحدث "

4 – إثـــارة الشك : Suspense " ما الشيء الذي بالصندوق ؟ 000000 انتظر حتى ترى الآن ما الشيء الذي بالصندوق "

5 – التحدي : Challenge " النقطة التالية ، ستجهلونها جميعاً "

6 – استخدام التلميذ كمساعد : Making Student a helper " حسين ، هل يمكن أن ترفع النبات الذي معك لكي تراه المجموعة " لاحظ أن انتباه حسين يكون تماماً.

7 – الأدوات : Props يســـتخدم المعلـــم أشـــياء مجموعـــة ترتبط بالمحتوى المعرفي الذي يتناوله بالشرح.

8 – التجســـيم : An Thorpomrphizing يحدث وخاصة مع الأطفال صغار السن " دعونا الآن لنرى كيف يمكن أن نخدع الآخرين في طريقنا ونصل للقمة دون أن يسمعنا أحد . ولو كان الأســـتاذ / أحمـــد يمشي خلال الباب الآن ، ويبحث عن أشياء تبدأ بصوته . فما الذي يجعله يشعر و كأنه في منزلة .

9 – الـــربط بخيال التلاميذ : Connecting With Student's Fantasies " لو كان معك مليون دولار ، فكم تكون مائة دولار في المبلغ الذي معك ؟ "

رابعاً : حركات الاعتراف Acknowledging

أحـــيانا لا يكـــون التلاميذ منتبهين وليس لذلك علاقة بما يحدث داخل المدرسة أو غير مرتـــبط بالمعلم الماهر ، فهناك عوامل أخرى خارجية لها وزن كبير في التأثير عليهم ، مثل : عدم رغبة الصديق الحميم في أن يجلس بجانب هذا الطالب في الأتوبيس هذا الصباح ، وانفصال الوالدين ، و مـــباراة الـــبطولة هذه الظهيرة وهم مشتركون فيها ، وفي نفس الوقت فإن المعلم يعلن فهمه لما يحـــدث في ذهنهم . إنه من الصعب أن تعرف شعورهم أي شعور شخص ما بصوت مسموع ولا يستطيع أن يطرح بها أحد بصراحة ، ومثال ذلك :

- أعــرف أنكم مشتاقين لرؤية مباراة الأهلي والزمالك اليوم ، ولكني أطالبكم بأن تنحوا هذا جانباً الآن ، لأن مراجعة اليوم هامة جداً .
- أعلــم جيداً أن لديكم مباراة بعد هذه الحصة مع فصل آخر ، ولكن هناك تشكيلة ممتازة منكم ، عليكم أولاً الاستماع للدرس وبعدها نتبادل تشكيل الفريق ، فهيا بنا للدرس الآن .
- مــن المعروف أنه اليوم سيأتي الفيلم الهندي بالتلفزيون ، ولكن إن استمعتم جيداً للدرس وفهمتموه . سأقص عليكم أحداث هذا الفيلم بعد شرح وفهم الدرس .
- الكــل يشتاق للخروج ومشاهدة ما يحدث من ترتيبات الحفلة التي تقيمها المدرسة اليوم . لكــن عليكم درس هام هذه الحصة ، دعونا نهتم بالدرس ثم نخرج بعدها مباشرة لتحقيق مطالبكم .

أحيانا يسأل المعلم " ميسرة " ، ما الذي يدور بخاطرك ؟

يبدو أنك لست معنا هذا الصباح . كل هذا يساعد المعلم في جذب انتباه التلاميذ وخروجهم من حالة التشتين التي تصيبهم .

خامساً : حركات الفوز أو الكسب Winning .

تشبه حركات الفوز حركات التطوع من حيث إنها إيجابية ، وتتجه نحو جذب الانتباه أكثر من إجبار انتباه التلاميذ لخبرات التعلم وتلك الحركات تركز التلميذ على المعلم ، بينما تركز حركات الــتطوع انتــباه التلمــيذ علــى النشاط أكثر . وتعتمد هذه الحركات على شخصية المعلم الناجحة للاستغراق في الانتباه ، وسلسلة حركات الفوز أو الكسب مصنفة من الأكثر قوة إلي الأقل كما يلي :

1 – التشجيع : Encouragement يحفز المعلم التلميذ على العمل المستمر ، ذلك بنوع من وسائل الصوت المختلفة ، و تعبيرات الوجه المتنوعة .

2 – الحماسة : Enthusiasm " هذا موضوع شيق ، ذلك الذي تناولته يا سعيد 000 يمكن للآخرين الكتابة فيه .

3 – المدح : Praise ويقصد به الثناء ، كأن تقول " هذا عمل رائع يا أحمد 00000"

4 – المرح : Humor يمرح المعلم دون سخرية بأسلوب إيجابي مؤيد بحيث يمتع التلاميذ .

5 – التمثــيل : Dramatizing أي التعبــير بصــورة مسرحية مثلما يمثل المعلم أو يؤدى أنشطة مرتبطة بما ندرس ، أو يوجه التلاميذ نحو خبرات معينة .

تحليل السلوك الانتباهي .

يمكــن أن نرتب أنواع الحركات المكونة من الخمس فئات على هيئة سلسلة متصلة إلي عدم السلطة أو من حيث قوة الجذب فهناك حركات وفئات في أعلى نهاية السلسلة تمثل سلطة المعلم

الكــبرى المباشــرة والثابــتة الاستخدام . وعندما نصل لأسفل السلسلة تصبح مكونات السلطة أقل وأضعف سيطرة .

وهكذا ، فإن بارامتر الانتباه يتضمن اكثر واقل تدرج متصل من القيم على طول الصفة الوظيفية ، وتلك الخاصية الوظيفية هي التي تتضمن مشاركة التلاميذ باستمرار في خبرات التعليم ، ونحــن نعــتقد من الناحية الوظيفية أن تلك الحركات على الأقل تركز الانتباه من الناحية المنطقية ، وبالإضــافة إلــى ذلك فالانتباه وسيط ضروري منطقي " عقلي " للنواتج الأخرى والتي ترتبط بها الحركات " تحصيل ..... دوافع " .

ولهــذا يمكن ربط تلك الحركات خلال بارامتر الانتباه المتناسق والذي هو مثمر بالنسبة لفهم عملية التدريس .

متصل حركات الانتباه

حركات الانتباه	ما تشمله من سلسلة سلوكيات الانتباه من حركات فرعية	سلطة المعلم
م حركات الكف Desisting	1- العقاب 2- الانفصال 3- التهديد 4- السخرية الحادة 5- التأديب التكيفي 6- الأمر 7- الكف الشفوي المحدد 8- الكف الشفوي العام 9- السخرية المعتدلة 10- الكف الخاص 11- المجموعات المرتبطة 12- المنافسة الثنائية 13- تحريك المقعد 14- رسالة الأنا 15- الحماسة 16- التذكرة 17- المدح	سلطة المعلم كبيرة جداً عند القمة وتقل بالتدريج كلما اتجهنا إلى أسفل في قاع السلسلة

حركات الانتباه	ما تشمله من سلسلة سلوكيات الانتباه من حركات فرعية	سلطة المعلم
م حركات التيقظ Alerting	18- الإشارات 19- وقفة ونظرة 20- ذكر الاسم 21- عرض المساعدة 22- الملامسة 23- التقرب 24- الإجفال 25- استخدام التلميذ كمثال 26- إعادة توجيه الإجابة الجزئية 27- التنبيه القبلي 28- الانسجام 29- النظر لواحد والحديث لآخر 30- الجمل الناقصة 31- الجمل المتكافئة 32- الترتيب العشوائي 33- الحركة الدائرية 34- وقت الانتظار 35- الاتصال البصري 36- التحرر من التشويه السمعي والبصري	
م حركات التطوع Enlisting	37- اختلاف نبرات الصوت 38- الإيماءات 39- إثارة الفضول 40- إثارة الشك 41- التحدي 42- استخدام التلميذ كمساعد 43- الأدوات 44- التجسيم 45- الربط بخيال التلاميذ	
حركات الاعتراف	46- الاعتراف	

سلطة المعلم	ما تشمله من سلسلة سلوكيات الانتباه من حركات فرعية	حركات الانتباه
	47- التشجيع 48- الحماسة	حركات
أقل سلطة للمعلم وأكثر جاذبية	49- المدح 50- المدح 51- المرح 52- التمثيل	الفوز

- سلوكيات المعلم للمحافظة على الانتباه داخل الفصل :

يوجد بعض السلوكيات التي ينبغي على المعلم ممارستها للمحافظة على انتباه تلاميذه وعدم تشتتهم ، ومن بين هذه السلوكيات ما يلي (7 : 183) :-

1 – أن يبقى المعلم على موقف ثابت وواضح من كل ما يريد أن يوجه انتباه الطلبة إليه ، ضمن أمور محددة ، لا يلحقها التعديل والتبديل ، فلا يهملها حيناً ؛ ويوجه الأنظار إليها حيناً آخر .

2 – إذا لم تكن الأمور التي تجري داخل الحصة من الموضوعات الجوهرية التي تشد انتباه الطالب ؛ وتثير انتباهه ، فسيان عندها أن يكون الطالب قد تنبه إليها بنفسه ، أو بفعل توجيه المعلم .

3 – تنويع الأنشطة داخل الحصة ، من طرح أسئلة إلى إجراء حوار إلى القيام بعمل كتابي على السبورة أو الدفاتر ، أو بيان وجهة نظر فيما يعرض من أفكار وآراء ، وفي استخدام الوسائل المعينة .

4 – تنويع نبرة الصوت ، أو الصمت برهة قصيرة من الزمن ، أو تكليف أحد الطلبة إعادة ما سمعه من المعلم ، أو ما سمعه من طالب آخر أو التعقيب عليه.

5 – إذا لفتنا الانتباه إلى أمر ما أو فكرة أو هدف أو مقولة ؛ فعلينا أن نركز عليه لفترات زمنية متعاقبة ، وكافية إذا ما أردنا أن يكون تعليمنا فعالاً .

6 – الصمت برهة بعد طرح أي سؤال على الطلبة ، ففي ذلك ما يجلب انتباههم ، ويمنحهم فرصة للتفكير في الإجابة ، فالانتباه لا يعني مجرد غياب الضجة ، وسيطرة الهدوء ، وإنما هو ذلك الذي يصدر عن قناعة ذاتية ، وبوحي داخلي بمقتضى الواجب ، أو للشعور بأهمية الفكرة المطروحة ، وتقديرنا لها ولأهميتها .

7 – إثـــارة اهـــتمام الطلبة فيما نعرضه من أمور وأفكار داخل الحصة ، وبخاصة إذا ما اتفقتمع رغبتهم وأشبعتبعض ميولهم .

8 – إذا كانت علاقة المعلم حسنة مع الطلبة ، وكانت نظرتهم إيجابية للمدرسة ولعملية التعليم ، قادهم ذلـــك إلـــي الاهتمام بما يقول المعلم ، وزاد على إقبالهم على التفاعل معه ؛ ومن المتوقع أن يوجـــه المعلـــم انتباه الطلبة أولاً إلى ما يريده منهم ثم يقود هذا الانتباه ويعمل على تعزيزه ، وإدامة أمده .

9– تكليف الطلبة القيام بأعمال يجدون فيها المتعة والقدرة على إنجازها والتحدي لقدراتهم .

10– أن يقوم المعلم بملاحظة الطلبة ومراقبتهم طيلة الحصـــة ، وأن يدخل في روعهم ذلك فلا يغيب عن أذهانهم .

11– أن يكـــون المعلم نفسه يقظاً متنبهاً لما يجري داخل الحصـــة ، وعلى وعي بما يدور في أذهان الطلبة حتى ينقل هذا التأثير إلى الطلبة بفعل عامل التأثير والتأثر .

-تطبيق عملي على النشاطات التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه

تدريب (1)

هـناك بعض الأساليب التي يلجا إليها المعلمون لتشجيع تلاميذهم على الانتباه لنشاطات الدرس ، وضح وجهة نظرك في هذه الأساليب بوضع علامة (×) أمام كل عبارة تقرؤها في الجدول المعروض أمامك أسفله لتحدد درجة موافقتك على تلك الأساليب .

الأساليب التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه	درجة الموافقة		
	موافق	محايد	غير موافق
1 – يستخدم الوسائل التعليمية (خريطة ، مجسمات ، عارض رقمي ..)			
2 – يشرح المعلم بهدوء ودون انفعال أو عصبية على الطلبة .			
3 – يدون المعلم المعلومات المهمة على السبورة.			
4 – للمشاركة درجة عالية من الأهمية لدى المعلم ويتابعها باستمرار .			
5 – ينادي المعلم على الطالب باسمه للإجابة عن سؤال .			
6 – يضفي على الحصة روح المرح .			
7 – يتوقع معه كل طالب أن له نصيباً في المشاركة في المناقشة .			
8 – يعقب الحصة تطبيق عملي للمفاهيم ويربطها المعلم بالحياة .			
9 – يشجع المعلم على الاستفسار عن النقاط الغامضة خلال الحصة .			
10– معاملة المعلم للطلبة معاملة حسنة ودون تميز .			
11– ينظم المعلم عملية رفع الأيدي للمشاركة لتوزيع الأسئلة بالتساوي.			
12– ينوع المعلم من المعلومات بإعطاء أمثلة جديدة غير موجودة بالكتاب المدرسي .			
13– يوجه تعزيزاً لفظياً لتلاميذه (ممتاز ، أشكرك ، ذكي ، عظيم ، أحسنت ..)			
14– يجعل تلاميذه على علم مسبق بأهداف الدرس الرئيسية .			

الأساليب التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه	درجة الموافقة		
	موافق	محايد	غير موافق
15- يخصص المعلم فترة زمنية لنقل المعلومات من على السبورة .			
16- يشير المعلم باستمرار للنقاط التي يشرحها وإلى مكانها في الكتاب .			
17- يحرص المعلم على أن تكون السبورة منظمة ومرتبة بالمعلومات الواضحة .			

مراجع الفصل الرابع عشر

أولاً : المراجع العربية :

1- إبراهيم ناصر . (1989) . أسس التربية ، عمان : دار عمار .

2- أسعد رزق ، عبد الله عبد الدايم . (1977) . موسوعة علم النفس ، ط1، بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

3- جابر عبد الحميد جابر . (1989) . سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، الكويت : دار الكتاب الحديث .

4- حامد عبد السلام زهران . (1987) . قاموس علم النفس ، القاهرة : عالم الكتب .

5- عادل أحمد عز الدين الأشول . (1987) . موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

6- فرج عبد القادر طه . (1993) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، ط1، الكويت : جار سعاد الصباح للنشر والتوزيع .

7- محمد عبد الرحمن عدس . (1996) . المعلم الفاعل والتدريس الفعال ، عمان : دار الفكر .

8- محمود عبد الحليم منسي . (1991) .علم النفس التربوي للمعلمين ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

9- وزارة التربية والتعليم . (1992) . المعجم الوجيز ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

10- Doniach , N .S,. (1982) . The Concise Oxford English . Oxford University Press .

11- Horby , A . S. ; Gatenby , E. V. & Wakefield , H. (1963). The Advanced Learner's Dictionary of Current English , (2 nd. ed.).London , Oxford University Press .

12- Saphier , J. & Gower, R . (1987) . The Skillful Teacher : Building your Teaching Skill , Calisle , Massachusetts .

الفصل الخامس عشر

إثارة الدافعية

- حول مفهوم الدافعية .
- نظريات الدافعية .
- الدافعية والموقف التعليمى التعلمى .
- وظائف الدافعية فى عملية التدريس .
- الدافعية فى بيئة الفصل .
- الدافعية واستراتيجيات التدريس .
- تدريبات حول إثارة الدافعية .

أهـداف الفصل الخامس عشر (إثـارة الدافعية)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

1- تحديد مفهوم الدافعية .

2- تحليل النظريات التي تفسر الدافعية (المعرفية ، السلوكية ، والإنسانية) .

3- التعرف على دور الدافعية في زيادة فعالية التدريس .

4- التعرف على الأساليب التي يمارسها المعلمون لزيادة دافعية تلاميذهم نحو التعلم.

5- الـتعرف على بعض طرق التدريس وتقنياته التي يمكن استخدامها لزيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم .

الفصل الخامس عشر

إثـــــارة الدافعيـــــة

حول مفهوم الدافعية

تناول العديد من علماء النفس والمربين مفهوم الدافعية . واصطلح على أن الدافعية ترجمة لمصـــطلح " Motivation " والتـــي تعني دافعية ، ودفع ، ودافع ، فهناك اختلاط كبير في استعمال كلمة الدافعية مع بعض المصطلحات ، مثل : باعث Incentive ، وحافز Drive ، ورغبة Desire ، وحاجة Need ، ونزعة Inclination ، وميل Tendency . (3 : 305)

ولفظة " Motivation " تستخدم عموماً للدلالة على الظواهر التي تنطوي عليها عملية الحوافز أو الدافع . وفي علم النفس التربوي تعرف الدافعية بالتشويق على أنها ضرب من فن استخدام الحوافز والمحرضات السلوكية بقصد إيقاظ رغبة الطالب في العمل والإجهاد ويتضمن منح المكافأة واستعمال المشوقات وحث الفرد على بز أقرانه . (1 : 69)

وهـــناك اتفاق عام بين النظريات المختلفة على أن الدافع عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل ؛ فالدافع يتأثر بالعملية الداخلية والبيئة الخارجية . (2 : 28)

ويعرف الدافع أيضاً بأنه مثير داخلي يُحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين . أمّا إذا اعتبرنا تقسيماته فإنه يمكن القول بأن الدافع حالة داخلية جسمية أو نفسية لا نلاحظها مباشرة ؛ بـــل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها ، وتثير السلوك في ظروف معينة ، ويستمر الســـلوك حـــتى يصـــل إلـــى هدف معين . وهناك علاقة بين الباعث أو الذي يسميه البعض الحافز Incentive و الدافـــع Drive ؛ حيـــث يعرف الباعث بأنه الموضوع الذي يهدف إليه الكائن الحي ويوجه استجاباته سواء اتجاهها بعيداً عنها ؛ ويعمل بذلك على التخلص من حالة التوتر . بينما يعلي الدافع ما يوجه سلوك الفرد نحوه أو بعيداً عنه لإشباع حاجة أو تجنب أذى ؛ ويمكن تمثيل ذلك بما يلي : (7 : 128)

الطعام (حافز وهو موجود في البيئة)	الجـــوع (دافع وهو مثير داخلي) الماء
(حافز وهو موجود في البيئة)	العطش (دافع وهو مثير داخلي)

وكثـــير ما يتردد على الألسن مصطلحي دافع الإنجاز Achievement Motive ويشير إلـــى رغبة الفرد وميله لإنجاز ما يعهد إليه من أعمال وواجبات بأحسن مستوى حتى يحوز رضاء رؤســـائه ليســـهل زيادة الدخل والترقي والتقدم ، والآخر دافع التحصيل الدراسي Achievement

Motive ويشير إلى الدافع النفسي المتمثل في رغبة التلميذ وميله إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي ، بحيــث يؤدى هذا إلى بذل المزيد من الجهد وقضاء الكثير من الوقت المثمر في عملية التحصيل بذلك على أعلى ما يستطيع من درجات علمية وبتقديرات ونسب ممتازة . (4: 327 -328)

قـدم علماء النفس تعريفات عديدة لمفهوم الدافعية ، ولتج تعددها هذا عن اعتبارات عدة ربما كان من أهمها :

- تركــيز المنظريــن المختلفين على مظاهر بعينها ، فمنهم من يركز على بعض مظاهر لعملية الاستثارة عند الفرد ، وهناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف المنوط بها إشباع حاجاته الملحة .

- اخــتلاف مناحي المتعاملين مع مفهوم الدافعية بوصفها مكونا فرضيا ، فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم ، و هناك من يركز على النتائج المترتبة على افتراضه .

- تضــمين هذا المفهومْ لمفاهيم أخرى متعلقة به ، وتعامل بعض الباحثين مع هذه المفاهيم علــى أنهـــا ذات معــنى واحد ، ومن أمثلة هذه المفاهيم : الحاجة، والحافز ، والدافع ، والباعث ، والتوتر ، والاستثارة وما إلى ذلك . (6 : 6)

- نظريات الدافعية :

هــناك ثلاثــة أسئلة عادة ما تُطرح في مجال الدافعية ، وتساعد على توضيحها ، وفهم اتجاهاتها ، ومن بين هذه الأسئلة :-

1 – ما الذي يجعل الفرد عادة يقوم ببعض سلوكيات ؟

2 – ما الذي يجعل الفرد يسير نحو تحقيق هدف محدد ؟

3 – ما الذي يجعل الفرد يصرّ ويلح في المحاولة لـتحقيق الهدف ؟

وســوف يــتم معالجة الإجابة عن هذه الأسئلة باستعراض النظريات الرئيسية التي تفسر الدافعية وهي النظرية المعرفية ، والنظرية السلوكية ، والنظرية الإنسانية. (9 : 209)

أ – النظرية المعرفية : Cognitive Theory

يــرى أصـــحاب النظرية المعرفية أن الدافعية هي البحث عن المعنى والرضا في الحياة وإشــباع الحاجات الداخلية للفرد . وهم على اعتقاد أن الناس يستجيبون إلى الإدراكات الداخلية التي تنـبع لديهم نتيجة للأحداث البيئية وبناء على ذلك فهم يؤمنون بوجود أسس بيولوجية للدوافع . ودور المعلم عندهم تشخيص وإرشاد التلاميذ .

ب - النظرية السلوكية : **Behavioral Theory**

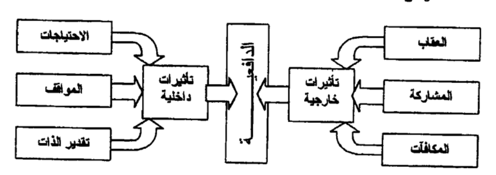
ينظر أصحاب النظرية السلوكية إلى الدافعية من منظور آخر وهو المثير الخارجي والتعزيز له . والمعلم لديهم له دور كبير مع البيئة الخارجية مع عدم إنكار الاحتياجات الداخلية .

ج - النظرية الإنسانية : **Human Theory**

يؤكد أصحاب النظرية الإنسانية على النمو الشخصي لذلك فهم متفقون مع النظرية المعرفية في أهمية الاحتياجات الجوهرية الداخلية ولكن ينصب اهتمامهم الكبير على الإنسان وحاجاته الشخصية مثل : الحرية ، والاختيار ، وتأكيد الذات .

نستنتج مما سبق ، أن الدافعية هي تلك القوى المحركة التي تدفعنا إلى عمل شئ ما ، وتعتمد على عوامل داخلية ، وأخرى خارجية وبالتالي تختلف نظرة التلميذ إلى المدرسة وإلي المعلم حيث نجد أن تلميذ يحب المدرسة والمعلم لأنه يجد فيها من المثيرات ما يرضى حاجاته وأن بيئة المدرسة سهلة بسيطة مثيرة له ومحركة لدوافعه . وعلي الجانب الآخر هناك تلميذ يكره المدرسة نظرا لأنها بيئة معقدة ومملة والمعلم فيها يعمل " كجلاد " .

وعلى ذلك فالدافعية Motivation يمكن تمثيلها بالشكل رقم (15 - 1) التالي عرضه:



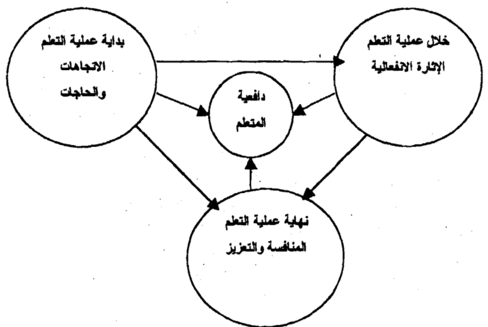
شكل رقم (15 - 1) يبين ماهية الدافعية

- الدافعية والموقف التعليمي التعلمي

ظل تأثير الدافعية على التعلم موضوع الاهتمام الرئيسي بالنسبة لعلماء النفس خاصة عدة سنوات ، ولعل السؤال ذا القدر الأكبر من الأهمية النظرية هو : <u>هل ازدياد الدافع يسهل تعلم استجابة معينة جديدة من أجل الحصول على الإثابة الملائمة ؟</u>

وبعبارة أخرى . هل يتعلم الطالب الذي يكون لدية دافع أكثر مما يتعلم الطالب الذي لا يكون لديه دافع ؟ لقد أظهر عدد كبير من الدراسات أن الاستجابات الجديدة يتم تعلمها بمعدل أسرع عندما يزداد الدافع إلى مستويات معتدلة ، وبعد تعلم الاستجابة ، يتوقف أداء الاستجابة على درجة شدة الدافع .

ويمكـــن توضـــيح أهمية توفر الدافعية لزيادة فعالية التدريس من خلال معالجة العناصر المؤثرة في الدافعية للتعلم ، وهي ممثلة في الشكل رقم (15– 2) التالي عرضه. (7 : 136)



شكل رقم (15 – 2) العناصر المؤثرة في الدافعية للتعلم

هل الدافعية من شأنها أن تسهل عملية التعلم والأداء ؟

أجمعت الأدلة على أن ازدياد الدافع إلى نقطة معينة يسهل أداء الاستجابة الجديدة . (8 : 34 - 35)

إن وجود دافع عند الفرد شئ أساسي في عملية التعلم لا يمكن أن تتم بدونه، وعليه فأفضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين . فالدافعية من أهم أسس التعلم والتـــي تقضي بأن يعمل المدرس على استثارة دوافع المتعلمين وأن يوفر لهم في الدروس المختلفة خبرات تـــثير دوافعهم الحالية وتشبع حاجاتهم ورغباتهم .

وقد أدركت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية ، وهى أهمية وجود غرض واضح يدفع التلامـــيذ نحو التعلم . ولذلك تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ نحو التعلم لكي يشتركوا اشتراكاً فعلياً في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم والتي تمس نواحي هامة في حياتهم حتى يشعر كل منهم بدافع حقيقي نحو تحقيق الأغراض المرجوة .

وطبيعي أن عمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف إلى إشباع دوافع التلاميذ وميولهم الحالية فحسب ، وإنما يجب أن يعمل على نمو ميول ودوافع جديدة تساعد على تكوين شخصياتهم وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة .

ومـــن المعـــروف أن الدوافع التي يعمل الفرد تحت تأثيرها أثناء التعلم إما أولية ، وهى الدوافـــع الناشئة عن حاجات الجسم الفسيولوجية كالحاجة إلى الماء والطعام والجنس 0000 إلخ ، و إمـــا ثانويـــة ناشئة عن تفاعل الفرد مع المجتمع ، وأن الدوافع الأولية لا تستخدم كدوافع للتعلم في المدرســـة وإنمـــا يتعلم التلميذ عادة تحت تأثير الدوافع الثانوية . ومجموعة الدوافع الثانوية التي يتعلم التلميذ تحت تأثيرها في المدرسة تختلف من فرد إلى آخر كما تختلف عند الفرد الواحد في المواقف التعليمية المختلفة التي يمر بها .

وهـــناك عدة وسائل لتحقيق استثارة دوافع المتعلمين خلال المواقف التعليمية المختلفة وهى :

أ - صياغة موضوعات المنهج في صورة مشكلات تثير الرغبة في تحقيقها والوصول إلى حل لها ويـــؤدى تحقيقها أو حلها إلى إشباع دوافع المتعلم ، وكلما كانت هذه المشكلات وثيقة الصلة بالفـــرد نفسه وتمس حاجاته الحقيقة ، أو كلما كانت وثيقة الصلة بالمجتمع وحاجاته بالمثل ؛ ارتبطت أكثر بالتلميذ وشجعته على الاهتمام بها ودفعته نحو دراستها بقصد إيجاد حلول لها .

ب - صـــياغة أجزاء المنهج في صورة وحدات تمثل كل وحدة منها موضوعاً أساسياً يرتبط بناحية لها أهميتها عند التلميذ أو بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه.

وصياغة أجزاء المنهج بهذه الكيفية يمكن أن يساعد في إبراز دوافع المتعلمين . فقد يكون المنهج سليماً من حيث تنظيمه ومن حيث احتوائه على عدد من المشكلات الرئيسية التي تمس حاجات المتعلم الحقيقة ، ولكن المدرس بإساءته التصرف يستطيع أن يحول هذه الموضوعات إلى مجرد مادة جافـــة يلقـــنها للتلامـــيذ ، أو يطلب منهم حفظها دون التعرض للنواحي التي توضح أهميتها أو بيان الغرض من دراستها أو غير ذلك من الوسائل التي تستثير دوافعهم .

وفي الحقيقة ، أن هذه النقطة الأخيرة ذات أهمية خاصة للمدرس . فالفجوة كبيرة بين ما نطالبهم به عادة من تنمية ميول تلاميذهم نحو المادة التي يدرسونها واستثارة دوافعهم وبين ما يقدم لهم عادة من حقائق ووسائل تمكنهم من تحقيق الدافعية .

ومـــن الأساليب التي يلجأ إليها المدرسون عادة ويستخدمونها دون غيرهم لتحقيق دافعية التلاميذ نحو موضوعات التعلم على نحو أفضل، ما يلي:(5 : 214 - 224)

1 - العقاب والإثابة :

يعتمد المعلمون كثيرا على العقاب والإثابة ، والعقاب بصفة خاصة كدوافع للتعلم والأفضل أن يكون العقاب متنفس عينة السلوك مصدر الشكوى ، وفي صورة إصلاح للشيء الذي عوقب الفرد من أجله فحجز التلميذ الذي أهمل كتابة واجباته في المكتبة حتى ينتهي من كتابة هذه الواجبات عقاب ، ولكنه عقاب يعالج الموقف نفسه أصل الشكوى .

أمـــا بالنســـبة للإثابة التي تأخذ شكل الحوافز المادية والهدايا أو غير المادية فهي تستثير النشاط والحيوية والرغبة في إثبات الذات والحصول على التقدير وكلها حاجات أساسية ودوافع جيدة للتعلم .

2 - النجاح والرسوب :

إن الـــنجاح يشـــجع النشـــاط الحقيقـــي للطفل ، ويجعل العمل أكثر جاذبية ، ويدفعه إلى الحصول على مزيد من النجاح بينما يعمل الفشل على كراهية التلميذ للمادة التي يفشل فيها .

3 - وضوح الغرض من المادة :

إن وضـــوح الغرض من المادة المتعلمة أمام التلاميذ يساهم في تحقيق دافعيتهم إزاء هذه المـــادة ، فممـــا لا شك فيه أنه مما يستثير دوافع التلاميذ بالنسبة لموضوع معين ، أن يمهد المدرس للمـــادة أو الموضوع بمناقشة توضح أهميته والغرض منه وتشير إلى الجوانب التي ترتبط بتعلمه أو الفوائد التي تعود على التلميذ نفسه من دراسته أو تعود على المجتمع الذي يعيش فيه .

بهـــذه الكيفـــية يمكن استثارة ميل التلميذ نحو دراسة الموضوع أو المادة المعينة وتحقيق دافعيته.

4 - صياغة الدروس في صورة مشكلات :

شـــعور الإنســـان بمشكلة حقيقة تواجهه وتتحدى قدراته دافع للرغبة في البحث عن حلها والتعرف على أسبابها . ولذلك يفضل الطرق التربوية الحديثة صياغة الدروس في شكل مشكلات . ولكـــن ، أغلب المدرسين يعتمدون على تلقين المادة للتلاميذ والحادث أن التلاميذ لا يستطيعون تتبع مدرسيهم طـــيلة الوقـــت عندما يستخدمون هذا الأسلوب ، وبعد فتره يقل حماس التلاميذ وانتباههم ويلتفتون إلى مهام أخرى غير الدرس .

5- تكوين عادات تدفع التلميذ نحو القيام بأعمال مماثلة :

يمكـن تحقـيق الدافعية نحو التعلم عن طريق تكوين عادات تتأصل عند التلاميذ وتكون بمثابة دافع لهم للقيام بأعمال مماثلة . فاكتساب الفرد عادات معينة وطرق معينة يمكنه أن يتصرف في أي موقف مشابه .. للموقف الذي تعلمه ولدية الرغبة في ذلك دون الهرب منه .

6- زيادة الخبرة بالموضوع المراد تكوين دافع بالنسبة له :

نادرا ما يقدم التلميذ على تعلم موضوع لا يعرف شيئاً عنه فإحساس التلميذ بتملكه ناحية الموضـوع الذي يعالجه يجعله أكثر ميلا للإقدام على تعلمه وأكثر ثقة في التقدم نحو استكمال بقية أجزائه و إتمام عملية التعلم .

7- تكوين الميول :

في علمية استثارة نشاط التلميذ وتشجيعه ودفعه للتعلم لا يستطيع المدرس أن يعتمد على الدوافـع الصـناعية كالعقـاب والإثابـة أو إثارة التنافس بين التلاميذ ، أو الاعتماد على الدرجات المدرسية ، وهي الدوافع التي تقدمها المدرسة في العادة ، ولا تحقق إلا نتائج وقتية وسطحية ؛ فضلا عن الأضرار التي تتسبب فيها في الوقت الذي يمكنه فيه أن يعتمد على دوافع تنشأ من داخل التلميذ وتكون بمثابة قوة دافعة توجه سلوكه نحو تحقيق إغراض التعلم المطلوبة . بل يؤدي مساعدته لتلاميذ في تكوين ميول إيجابية نحو مادته الدراسية دوراً مهماً في زيادة دافعيتهم للتعلم .

8- عرض الحدث المتناقض : Discrepant Event

فعـندما يمـر التلميذ بحدث متناقض كلغز أو مسألة مميزة تتناقض مع خلفيته المعرفية ومعلوماتـه القبلية تحدث له قلقاً معرفياً يجعله في سعي دءوب للوصول إلى حالة الاستقرار . ومن أمثلة تلك الأحداث أن يضع " شفرة موس " عائمة فوق سطح الماء الموجود بالكوب . وقد يكون ذلك عاملاً على زيادة دافعية التلاميذ لدراسة موضوع التوتر السطحي .

9- تناول الطرائف أثناء الحديث :

تـزداد دافعـية التلاميذ في تعلم المعلومات عندما يُطعم المعلمُ درسه ببعض الطرائف ، فطـرفة " السم في حلق باستير " قد تكون دافعاً للتلاميذ نحو دراسة موضوع عن " البكتريا وتكوين اللقاح والأمصال " في حصص الأحياء .

– وظائف الدافعية في عملية التدريس :

يمكن القول بوجه عام أن للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التدريس ، هي على النحو التالي : (5 : 53 _ 57)

أ – أنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها :

بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضي . فكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى لتحقيقه ، وحسب حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده حسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإشباعه .

ويهمنا أن نتعرف على هذه الأوجه المتعلقة بأهمية الغرض وأثره في علم الفرد .

1 – حيوية الغرض :

كلما زادت حيوية الغرض كلما زاد الجهد المبذول وكلما استمر الكائن الحي في بذله حتى يحقق الغرض المنشود . فالحصول على شهادة دراسية تؤهل الفرد الحصول على عمل مناسب يعتبر غرضاً حيوياً له أهمية في حياة الفرد ومن ثم يبذل في سبيل تحقيقه كل جهد مستطاع ولا يبخل عليه بالجزاء الأكبر من حياته بمضيه في تعلم المواد الدراسية لهذه الشهادة .

ومن ثم نتبين أهمية ربط المواقف التعليمية بأغراض حيوية تمس الفرد ، واهتمام المناهج وطرق التدريس الحديثة بالأغراض الأساسية عنده ، وعند الجماعة التي يعيش بينها . فمحتويات المنهج يجب أن تتضمن بصفة أساسية موضوعات وأوجه نشاط تتصل بحياة التلميذ وواقعه وتمس مصالحة الحقيقية . وطريقة التدريس يجب أن تبنى على ربط واضح بين مادة الدرس وبين نواحي لها أهميتها وضرورتها عند التلميذ . وإلا أصبح من الصعب توجيهه نحو تعلمها أو إثارة اهتمامه لبذل الجهد في سبيل معرفتها والإلمام بها .

2 – وضوح الغرض :

لبلوغ الهدف تأثيره أيضاً في دفع المتعلم نحو بلوغه . فالعمل من أجل هدف واضح يتجه نحوه المتعلم حتى يبلغه ، بخلاف العمل من أجل هدف غير واضح . ومهما كانت طبيعة الموقف التعليمي ، فإنه في الأحوال التي لا يعرف التلميذ فيها الغرض الحقيقي لمادة تعليمية ، فإنه سيتجه نحو أغراض أخرى يسعى لتحقيقها ؛ أغراض لا تتعلق بالمادة ذاتها ؛ لذلك فمن الأفضل أن يتبين التلميذ حقيقة الغرض مما يتعلمه ، وأن يكون هذا الغرض واضحاً ومحدداً .

3 – قرب الغرض أو بعده :

مـــن أغراض التعلم ما يمكن تحقيقه في حصة مدرسية واحدة ، ومنها ما يحتاج إلى عدد من الدروس ، ومنها ما يستغرق حياة التلميذ المدرسية لكها هذا ، ويجب أن نوضح أن قدرة التلميذ على التعلم لأغراض قريبة أو بعيدة تتوقف على عوامل كثيرة لعل من أهمها عامل السن ، فالأطفال يـــتعلمون في الغالب لأغراض قريبة لعل أهمها إرضاء المدرس أو الأب ، أو التخلص من الموقف التعليمـــي فـــي حد ذاته والفراغ منه . أما الكبار يتعلمون في الغالب لأغراض أبعد تتصل ستقبلهم وحياتهم .

ب – أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط :

فالتعليم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تؤدى إلى الإشباع . فالدوافع هي الطاقات الكامنة عند الفرد والتي تجعله يقوم بنشاط معين ، فقد تستطيع درجات الامتحان كدافع أن تشجع التلميذ وتمده بقدر من الجهد للمذاكرة والتعلم .

ج – أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم :

الدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر عندما يقوم الفرد بقراءة كـــتاب تحـــت تأثـــير دافع معين كمراجعة درس مثلا أو تحضير موضوع لا ينتبه إلا إلى الأجزاء المتصلة بعمله ؛ ولا يدرك غيرها إلا إدراكاً سطحياً ، بخلاف ما إذا كان الدافع هو تعلم الكتاب كله . فلابد من إدراك أهمية هذا المبدأ في ميادين التدريس والتربية والأمثلة على ذلك كثيرة ، فالتلميذ الذي لا يساير بقية زملائه في حل التمرينات والواجبات المدرسية لا يكفي أبداً أن نلومه ، أو أن نقول له: إن فلاناً وفلانا أحسن منه ، فهذه أمور قد تثير فيه طاقات العمل 00000 ولكنها لا تكفي . و إنما لا بـــد من تحديد الكيفية التي تحقق لنا أن يبدأ مثل بقية التلاميذ في حل التمرينات وأداء الواجبات التي يرتـــبط بها بخاصة ، أو بمعنى آخر لابد من توجيه سلوكه نحو الغرض الذي نسعى إليه . ومن هنا تأتي أهمية تحديد أوجه النشاط المطلوب من التلميذ أن يمارسها لكي يتحقق تعلمه ويتعدل سلوكه .

– الدافعية في بيئة الفصل المدرسي

تلعـــب بيـــئة الفصل دوراً كبيراً في إحداث عملية التعلم والتأثير فيها ، فكلما كانت بيئة الفصـــل مثيرة كانت أكثر إثارة لدى التلاميذ من غيرها . خاصة أن هناك بيئات للفصول غير مثيرة مثل:البيئة الفصلية في مرحلة التعليم الثانوي العام حيث لا يهتم التلاميذ بها فهي بيئة خالية من اللافتات والإعلانات الحائطية .

لــذا يجب أن يضع المتعلمون في اعتبارهم أن بيئة الفصل هي بمثابة بيت لهم يجب أن يهــتموا بــه ويجب أن يفخروا به .. وهنا يستطيع المعلم أن ينمي روح العمل والتعاون لدى التلاميذ ويجعل التلاميذ متحابين متقاربين ، بهذا تصبح بيئة الفصل أكثر فعالية ودافعية لدى التلاميذ .

ومن الأشياء التي تؤثر في بيئة الفصل الاتصـال الجيد بين المعلم والتلاميذ والعكس فعلى المعلم أن ينمى سلوكه الأكاديمي وينوعه داخل الفصل حتى يثير حماس ودافعية التلاميذ .

ومن الأساليب التي تساعد المعلم على إثارة الدافعية في نفس التلاميذ ما يلي : (9 : 216-220)

1 – تنوع المثيرات :

يقصــد بــه عــدم الثبات على شئ واحد من شأنه أن يساعد على التفكير والتغير وإثارة الحماس في العمل وعلى الابتكار . فكلما كانت البيئة مليئة بالمثيرات كلما كانت أكثر إثارة للدافعية .

2– الإيماءات :

يقصــد بهــا اســتخدام المعلــم رأسه كإيماءة الرأس بالموافقة أو العكس أو للدلالة على الإعجاب .. وكذلك استخدام حركة اليد وتعبيرات الجسم مثل : الوجه أو التحرك من مكان لآخر كل ذلك يزيد من دافعية التلاميذ .

3–تركيز الانتباه :

يحــث المعلم التلاميذ على التركيز على بعض النقاط المهمة في الدرس كأن يقول:" هذه النقطة مهمة يجب التركيز عليها " أو " هذه المعلومة يجب تدوينها في الكراسة " أو " الكل يجب أن ينتبه إلى هذه النقطة ....."

4–تنوع الأساليب :

تستخدم أربعة أساليب داخل حجرة الفصل الدراسي وهى :

- أسـلوب المــدرس↔ الفصل : يحدث عندما يحاضر المعلم مجموعة كبيرة من التلاميذ .
- أسلوب المدرس ↔ التلميذ : يحدث عندما يوجه المعلم سؤالا محددا للتلميذ .
- أسـلوب التلمــيذ ↔ التلميذ : يحدث عندما يكلف المعلم طالب ما بعمل شئ ما ويسأل أحد التلاميذ سؤالاً حول الموضوع .
- أسلوب التلميذ ↔ الفصل: وهذا أسلوب صعب في تطبيقه حيث أن بعض التلاميذ ليست لديهم روح القيادة حيث تنتابهم بعض حالات الخجل عند الحديث إلى الجماعة فيجب على المعلم أن يخلصهم من ذلك رويداً .

5–استخدام التوقعات :

أحــيانا يكــون الصــمت أمضى سلاح من الكلام في التأثير على معظم الطلاب وجذب انتباههم إلى ما سوف يقوله المعلم وذلك عندما يرى المعلم فوضى داخل الفصل ؛ فيصمت ، فإذا بكل الفصل في حالة صمت تام لذا يستأنف المعلم حديثه مرة أخرى .

6-تحركات المعلم :

ينصب اهتمام التلاميذ على المعلم وتحركاته أثناء شرح الدرس لأن المعلم يعتبر هو الشخص الأول في الفصل ، لذا فتحركاته تلفت الانتباه وتؤثر على التلاميذ لذا يجب أن يضع المعلم في حسبانه حتى لا يشتت أمر وانتباه التلاميذ ويراعي :

- أن يتحرك من الشمال لليمين .
- أن يتحرك من الأمام للخلف .
- أن يتحرك بين التلاميذ .

إن التحرك من الأمام للخلف أو بين التلاميذ يجعل المعلم يقلص من دوره ويزيد من دور التلاميذ ومن فعاليتهم مع بعضهم البعض .

والدوافع التي يستخدمها المعلم في الفصل تنقسم إلى :

دوافع تستخدم بصورة مستمرة ، وأخرى تستخدم بصورة مؤقتة ويمكن التعرف على ذلك من خلال الجدول رقم (15 – 1) التالي عرضه :

جدول رقم (15 – 1) الدوافع التي يستخدمها المعلم في الفصل

دوافع يستخدم بصفة مستمرة		دوافع يستخدم بصفة مؤقتة	
يومياً	أسبوعياً	شهرياً	سنوياً
1 – المدح	1 – امتحانات سريعة	1 – النشاط المحبوب لدى التلاميذ	1 – امتحانات آخر العام
2 – شدة الانتباه	2 – كتابة مذكرات	2 – اليوم الحر الذي لا يتقيد بنظام	2 – الانتقال من صف إلى آخر .
3 – التغذية الراجعة 4 – الابتسامة 5 – الاهتمام بمشاركة التلاميذ	3 – تقييم أسبوعي لأدائهم	3 – المناقشة الحرة 4- تغيير المقاعد	3 – الحوافز

وغالـبا مـا تتم المشاركة في حجرة الدراسة بين المعلم والتلاميذ حيث يمكن للمعلم أن يسـتغل هـذه المشاركة في تحقيق دافعية المتعلم والتعرف على كل واحد من التلاميذ – خاصة في الأسـبوع الأول من الدراسة – وهناك مجموعة من التساؤلات يمكن للمعلم استخدامها ليثير دافعية المتعلم وهى : (8 : 169)

- ما الاسم الذي تحب أن تناديك به ؟
- ما اسم مدرستك في العام الماضي ؟
- ما اهتماماتك وهواياتك خارج المدرسة ؟
- ما الشيء الذي تحب أن نعرفه عنك ؟
- هل تحب القراءة ؟
- ما نوع الكتب التي تقرؤها في وقت فراغك ؟
- هل تقرأ الجريدة باستمرار ؟
- ما نوع الأفلام التي تحب مشاهدتها ؟
- ما رأيك في التليفزيون ؟
- ما هي برامجك المفضلة ؟
- أي المواد الدارسية تحبها أكثر ؟
- ما الشيء الذي يبعدك ويخيفك من المواد التي تنفر منها ؟

فمن خلال إجابة التلاميذ على هذه الأسئلة ، تتيح للمعلم أن يستخدم الاستراتيجية التدريسية التي تفيد وتثير الدافعية بما يحقق التعلم المنشود

- الدافعية واستراتيجيات التدريس :

نشأ طلاب اليوم في عصر إليكتروني متخم بالتليفزيون ذي الميزانية التي توازى ملايين الجنيهات والمسرح وإنتاجيات الشاشة وألعاب الكمبيوتر والاتصال المباشر ونظم استرجاع المعلومات التي أنتجتها الإلكترونيات الحديثة .

هـذا الجـيل مـن التلاميذ يختلف عن أي جيل سابق من تلاميذ المدرسة ، فعندما يدخل التلاميذ إلى الفصل ويدرسون شيئا مثل ارتفاع الميزانية أو الجهاز الهضمي بدون أن يكون لديهم ما يثير حواسهم بشأن هذا الموضوع ، يكون من الصعب دفعهم وحثهم ، أو جذب انتباهم لمدة تزيد عن عشر دقائق . لذا يجب على المعلم أن يقوم بتخطيط موضوعات دراسية تثير الاهتمام وتحفز التلاميذ من أجل التعلم الجيد .

وفيما يلي قائمة ببعض طرق التدريس وتقنياته التي يمكن استخدامها لجذب اهتمام التلاميذ وزيادة دافعيتهم ، وذلك على النحو التالي : (8 : 174)

- مشروعات خاصة للأفراد والمجموعات .
- مواقف من الحياة يقوم فيها بعمل أشياء حقيقة .
- التمثيل والمحاكاة .
- ألعاب تعليمية .
- حل مشكلات حقيقية عامة ، ومشكلات مجتمع المدرسة خاصة .
- القيام ببناء أشياء حقيقية .
- المناقشة واتخاذ القرارات الخاصة بمشكلات حقيقية .
- استخدام معدات مرئية حديثة ، مثل : أشرطة الفيديو ،وبرامج الكمبيوتر .
- تقديم مهارات تخيلية للأفراد والمجموعات .
- تقديـــم الموضـــوعات بشكل إبداعي ، مثل : استخدام السحر في مجال العلوم البيولوجية والاجتماعية والرياضيات .
- أمثلة الحياة يمكن أن يتفاعل معها التلاميذ .
- استخدام تخيلي للمعدات السمعية والمرئية التقليدية .

– تدريبات حول إثارة الدافعية.

أجب عن الأسئلة التالية :

1 – اذكـــر أســـماء اثنيـــن من المدرسين أثاروا دوافعك بشكل أكبر وقم بتعريفهما من خلال السنة الدراسية التي يدرسان فيها والفصل الدراسي الذي يدرسان فيه ؟

☜ المدرس الأول .

☜ المدرس الثاني .

2 – ماذا فعل كل مدرس بالتحديد لإثارة دوافعك ؟

☜ المدرس الأول .

-
-
-
-

☜ المدرس الثاني .

-
-
-
-

3 – هل تعتقد أن معظم الأطفال في الفصل مثارين بواسطة أفعال هذين المدرسين ؟ ولماذا ؟

❑
❑
❑
❑
❑
❑
❑

4 – بعد عرض إجاباتك علي زملائك ، هل هناك أي إجابات شائعة للأسئلة السابقة؟ قم بوصفها :

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

مراجع الفصل الخامس عشر

أولاً : المراجع العربية :

1- أسعد رزق ، عبد الله عبد الدايم . (1977) . موسوعة علم النفس . ط1 . بيروت : مطابع الشروق .

2- إدوارد . ج . موراى . (1988) . الدافعية والانفعال . ط1 . ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة . القاهرة . دار الشروق

3- حامد عبد السلام زهران . (1987) . قاموس علم النفس .ط2 ، القاهرة : عالم الكتب .

4- فرج عبد القادر طه . (1993) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي .ط1 . الكويت : دار سعاد الصباح .

5- محمد حلمي المليجى وآخرون . (1988) . علم النفس التعليمي- كلية التربية . جامعة الإسكندرية . ص ص : 214 – 224 .

6- محيى الدين أحمد حسين . (1988) . دراسات في الدافعية والدوافع . ط1 . الإسكندرية : دار المعارف.

7- يوسف قطامي . (1989) . سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي . عمان : دار الشروق .

ثانياً : المراجع الأجنبية:

8- Callahan , J.F . et. al.(1992) . Teaching in the Middle & Secondary School, (4 rd. ed.), New York: Macmillan. Publishing Company

9- Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3 rd. ed.) . New York : McGraw – Hill.

الفصل السادس عشر

توجيه التعزيز

- مفهوم التعزيز .
- أهمية التعزيز .
- أنواع التعزيز .
- نظم التعزيز .
- جداول التعزيز .
- سوء استخدام التعزيز .
- بدائل التعزيز الموجب .
- الفرق بين التعزيز والعقاب .
- تدريبات حول سبل توجيه التعزيز .

أهــداف الفصل السادس عشر (تــوجيه التعزيز)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : –

1- تحديد مفهوم التعزيز .
2- التعرف على أنواع التعزيز .
3- تحديد أنواع المعززات الموجبة .
4- كيفية اختيار المعززات .
5- تحديد أنماط التعزيز .
6- التعرف على جداول التعزيز .
7- التعرف على وسائل فعالية استخدام التعزيز .

الفصل السادس عشر

توجيـــــه التعزيـــــز

– مفهوم التعزيز :

لا تـــزال قضية التعزيز من وجهة نظر النفسانيين Psychologists والتربويين محـــل جدل نفسي وتربوي مستمر لما تحظى به من أهمية كبيرة في شتى مجالات التربية وبخاصة تربية الأطفال وتوجيههم .. ولأن الأفعال التي تجلب السرور تميل للتكرار ، وهذه هي الطبيعة البشرية (5 : 236) فإن للتعزيز دوراً هاما في اكتساب السلوك Acquisition of Behavior والتعلم . حينما يعمل تلميذ ما ليحصل على شئ معين ، فإن هذا الشيء سواء أكـــان هدفاً محسوسا أو عمل حدث أو .... إلخ ، فإنه يعمل كمعزز لهذا التلميذ وعلى أي حال ما يعزز تلميذا قد لا يعزز آخر. وعلينا ألا ننسى أن أي سلوك يتكرر – ملائم أو غير ملائم – يمكن تعزيزه بطريقه أو بأخرى .

ومصطلح التعزيز في اللغة الإنجليزية يعنى Reinforcement ولقد تناول مفهوم الـــتعزيز العديد من الدراسات والبحوث وتم صياغته بأكثر من طريقة ، ولذلك يعرف بأنه عملـــيه زيـــادة تكرار حدوث سلوك قليل التكرار أو الإبقاء على درجة تكرار سلوك كثير التكرار (3 : 349) أي المكافأة على السلوك المرغوب من الطالب (5 : 236) .

وهـــناك العديد من المصطلحات التي ترتبط بمصلح التعزيز ارتباطا وثيق الصلة مما يحدث داخل الفصل ،ومن أهم المصطلحات ما يلي :–

- **التشجيع :** Encouragement ويقصد به استثارة المجهودات والقدرات الخاصة بالفرد لأجل أداء عمل معين (5 : 247) .

- **العقاب :** Punishment وهي عملية تقليل معدل تكرار سلوك معين (3 : 357) .

- **المدح :** Praise وهـــو تعزيـــز لفظي موجب بعد أداء العمل ، وليس أثناء وإلا صار تشجيعا وهذا هو الفرق بين المدح والتشجيع ، والعبارات التالية هي عبارات مدح : أن تقـــول : "إجابـــة صحيحة " ، أو تقول:" ولد ممتاز " ، بينما العبارات التشجيعية التي تُعطـــى أثناء العمل مثل:" استمر في الممارسة " ، " لا تتوقف " ، " أنا واثق من أنك تستطيع حل المسألة " .

- أهمية التعزيز :

إن للتعزيز داخل الفصل الدراسي أهمية كبرى في تيسير التعلم وتحسين مخرجات التدريس ، وليس هذا من فراغ بل يرجع لعدة نقاط ، وهى على النحو التالي :-

1- يعتــبر التعزيز وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلاميذ والأنشطة التعليمية المختلفة والتي بدورها تؤدى إلي زيادة التعلم .

2- يــزداد الانغماس في الخبرات التعليمية عن طريق المشاركة وزيادة الانتباه مما ييسر عملية التعلم .

3- يساعد التعزيز في حفظ النظام وضبطه داخل الفصل .

4- تتيح مهارات التعزيز للمعلم أن ينمي إمكانياته كإنسان ، وكقائد للعملية التعليمية .

5- يحفز التعزيز المعلم لدراسة خصائص المتعلمين (1 : 246) .

تــؤدى إثابــة السلوك المرغوب إلي الزيادة من احتمال حدوثه ، فإثابة أو عقاب ســلوك تلمــيذ مــا يمكن أن يكون له تأثير قوى على حدوث هذا السلوك من قبل التلاميذ الآخرين .

- أنواع التعزيز :

يمكن أن نستنبط من تعريف التعزيز هدفين هامين ، ومن الممكن تطبيق إجراءين لتحقيق أي من هذين الهدفين :

أولهمــا : بل وأكثرهما شيوعا هو الذي يتضمن اقتران المشاركة في السلوك المرغوب أو مستوى الأداء بواقعة مرضية أو سارة كأن يقدم للطفل المتوحد Autistic Child قطعة من طعامــه المفضــل حين يقوم باستجابة لفظية مرغوبة كأن يقول:" أمي " إذا رأى صورتها فالحصول على الطعام هذا الأثر المرغوب لزيادة تكرار حدوث السلوك المرغوب ، وعلى هــذا يسـمى هــذا الفعل " تقديم الطعام " بالتعزيز الموجب Positive Reinforcement ويســمى الشــيء المســئول عــن زيــادة تكرار الهدف " لقطعة ذاتها " بالمعزز الموجب Positive Reinforcer (3 : 349 - 350).

فالـــتعزيز الموجـــب يحـــدث حيـــن يستخدم المعلم مثير مكافئ Rewarding Stimulus لـــيحفز سلوكا فعلا ما . والمكافأة إما غير مادية كالدرجات والمدح والحصول على لقب " ألفه " الفصل .

أمـــا الإجراء الثاني : فيتضمن اقتران المشاركة في السلوك أو مستوى الأداء وذلك بإزالة الأحـــداث التي تكون في الغالب غير سارة ، أو إزالة التهديد المرتبط بمثل هذه الأحداث ، فعلي سبيل المثال الطالب القلق قد يكون متخوفا من الأبوين ، فإذا كان الإبقاء على مستوى ملائم من الاستذكار لأجل الأبوين ، فإذا تجنب التلميذ هذه النتيجة المتوقعة أو غير السارة في نفس الوقت فإن التهديد يدعى التعزيز السالب Negative Reinforcement ، ويسمى التهديد ذاته بالمعزز السالب Negative Reinforcer .

فالـــتعزيز الســـالب يتضمن إقصاء التلاميذ عن مثير غير سار إذا أدوا السلوك المـــرغوب بشكل ملائم ، كأن يسمح للتلاميذ بأن يذهبوا إلى أماكن غير متخصصة للعمل حتى يستعدوا ويهدأ كل واحد ويشاركوا في العمل تارة أخرى .

مما سبق نجد أن هناك نوعين للتعزيز هما :

1 - التعزيز الموجب Positive Reinforcement

2 - التعزيز السالب Negative Reinforcement

ومن خلال نوعى التعزيز نجد ما يلي :-

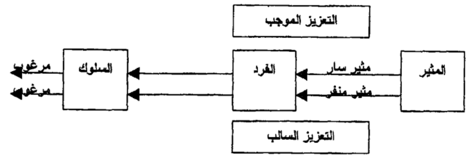
- يـــتكرر حـــدوث تعزيـــز موجـــب لسلوك غير ملائم أحيانا داخل الفصل بشكل غير مقصـــود، ويـــرجع ذلك للفهم المحدود من المعلمين إلي ما يعده التلاميذ مكافأة ، لذا يجب على المعلم أن يشخص المعززات المختفية حتى يدوم أي سلوك غير مرغوب .

- يحـــدث دائمـــا خلـــط بين التعزيز السالب والعقاب الذي لا يعطى للطالب أي مجال للاختيار .

- الـــتعزيز سواء كان موجباً أو سالباً ، هو أداه فعاله لدفع التلاميذ ، ويؤدى إلى زيادة بعـــض السلوك المرغوب ، وحينما يتوقف المعلم عن التعزيز ، فإن السلوكيات غير المرغوبة تكون قد توقفت في الأغلب الأعم .

- يكـــون التعزيز مرغوبا فقط في سياق تأثيراته على السلوك المستهدف ، وأي نتيجة تـــؤدى لزيادة في سلوك قليل التكرار أو إبقاء سلوك مرتفع التكرار يتصف على أنه تعزيز .

- مصـــطلحان موجب وسالب لا يحويان أهمية نسبية فهما غير مترادفين لجيد وسيئ ، ولكـــن تشـــير هذه المصطلحات إلي اتجاه الاشتراط بين السلوك " الهدف وعاقبته ، ويمكن توضيح ذلك كما هو موضح بشكل رقم (16 - 1).



شكل رقم (16 - 1) يبين نوعى التعزيز الموجب والسالب

يوضـــح الشـــكل رقم (16 - 1) السابق أن التعزيز الموجب ببساطة عبارة عن إعطـــاء مثـــير سار للفرد عند حدوث السلوك المرغوب المستهدف ، وعلى النقيض يعنى الـــتعزيز الســـالب مجـــرد منع مثير منفر عن الفرد عند حدوث السلوك المرغوب بشكل مرضي.

- أنواع المعززات الموجبة :

الـــتعزيز الموجب يتضمن عدة أنواع من المعززات الموجبة والتي يمكن تقسيمها إلى (3 : 350-354) ما يلي :-

(1) المعززات الأولية : Primary Reinforcement

يوجـــد لمعظـــم الكائنات الحية حاجات أساسية بيولوجية واجتماعية وتسمى هذه الأشـــياء والأحـــداث التـــي تفي طبيعيا ببعض من هذه الحاجات بالمعززات الأولية " غير شـــرطية " بمعنى أن العلاقة بينهما وبين إشباع الحاجات علاقة فطرية غير متعلمة ، حيث إن الشخص الجائع ليس بحاجة لأن يتعلم أن الغذاء سوف يلطف من الجوع ، وسوف ينهمك فـــي ســـلوكيات متعددة تؤدى للحصول على الطعام ، ويتوفر لمعلم الفصل معززات أولية مـــتعددة رغم أن غالبيتها تختلف باختلاف الأفراد والسلوكيات المرغوبة المتضمنة ، فلقد ثبت أن المعززات الصالحة للأكل " المأكولات " فعالة جداً وذات أهمية للأطفال في عمر ما قبل المدرسة في حين أنها ليست فعالة للأطفال الأكبر سنا والراشدين .

أما الماديات كالكتب واللعب 0000 فتمثل نمطاً آخر من المعززات الأولية والتي تناسب كل الأعمار ولكن يعيبها اختلاف الأفراد حيث إنها تعتمد على الميراث الثقافي والاجتماعي للفرد ،وعلى المعلم أن يصل إلى تشكيلة واسعة من الماديات .

ويمثل القبول الاجتماعي معززا أوليا فعالا من الناحية النفسية وذلك للإبقاء على مستوى صحي نفسي لاحترام الذات علاوة على أن الأحداث غير المادية التي تشبع هذه الحاجة من بين المعززات تكلفة وأغلاها فعالية داخل الفصل .

وتمثل المعززات الأولية اختيارات مرضية كنتائج للسلوك الفعلي بشرط أن يمتلك المعلم التحكم الكافي في تيسير وجود هذه المعززات وعلى أي حال يجب أن نذكر أن أي معزز مهما كان قويا مع طالب معين في سياق معين أن يكون فعالا لكل الأفراد في كل البيئات .

(2) المعززات الثانوية **Secondary Reinforcement**

إذا استجاب الفرد للمعززات الأولية فقط ليسهل فقط تفسير كل أنماط سلوكه ، لكنه يعمل بجد لا ليحصل على المثيرات الأولية فحسب بل ليحصل على أشياء حيادية تكتسب بطريقة أو بأخرى خصائص التعزيز المرغوب فيها ومثل هذه الأشياء أو الأحداث تسمى معززات ثانوية " مشروطة " أي أن العلاقة بينهما وبين إشباع الحاجة علاقة متعلمة وترتيبها مصطنع ،وهى تكتسب الخصائص عن طريق الاقتران المتكرر بمثيرات تشبع مباشرة حاجات أولية ، وهذه المثيرات الحيادية إما ناشئة عن نزوات الخبرة الشخصية أو عن بنية المجتمع . ولإيضاح أثر الخبرة في اكتساب مثير حيادي صفة التعزيز ، نفترض فتاة في سن الطفولة يقدم لها الغذاء يوميا مشرف يرتدى نفس الزي الأزرق ، يحدث اقتران بين الطعام " مثير أو معزز أولي " واللون الأزرق " مثير حيادي " قد يكسب اللون صفات تعزيزية تظهر في عمل الفتاة للحصول على أي شئ أزرق .

رغم أنه ليس للمعلم أي سيطرة على الأشياء المحايدة التي تكتسب صفات تعزيزية نتيجة الخبرة الشخصية أو بنية المجتمع فإن المعرفة بوجودها ذات قيمة عالية حيث تستخدم كبدائل معقولة للتعزيز الأولي ومن ثم وجب الاحتفاظ بسجلات دقيقة وموضوعية للنتائج التي تستبقي سلوك التلميذ يوما بعد يوم وحيث إن استخدام المال كمعزز للحصول على جهود أكاديمية أو سلوك فصلي أخلاقي قد يكون غير مناسب لمعظم النظم المدرسية فقد ظهر نظام حديد لاقي نجاحا هائلا وهو ما يسمى " بنظام التوفير الرمزي " Token Economy [2] ومن خلاله يقدم المعلم أشياء رخيصة ومحايدة مثل:قطع الخشب

والبلاستك في شكل رموز نموذج أو تذكارات 0000 وتسمى الرمزيات Token إثابة للسلوك المرغوب وهذا يعتمد على مستوى المهارة وصعوبة السلوك نفسه عند التلميذ . ومثال على ذلك ، يمنح تلميذ – عمره خمس سنوات رمزيات إذا جلس ملتزما لمدة 15 دقيقة بينما يحصل المراهق على نفس العدد إذا جلس ملتزما لمدة30 دقيقة وهكذا .

لذا يجب على المعلم الذي يستخدم هذا النظام – نظام التوفير الرمزي – أن يراعى أمرين :

الأول : الزيادة التدريجية في تكرار أو جودة سلوك ما ضرورة للحصول على تذكارات وذلك من أجل تقليل وجود التذكارات تدريجيا .

الثاني : إحداث تزامن بين تقليل التذكارات وزيادة وجود القبول الاجتماعي أو المعززات الطبيعية الأخرى .

ويمكن للمعلم أن يستخدم شكلا آخر من أشكال التعزيز الثانوي وهو اعتماد المعززات الرمزية والمعنوية Symbolic مثل:كلمات الإطراء وعبارات القبول الاجتماعي رغم أنها أقل أهمية من الرمزيات إلا أنها تتحاشى بعض عيوبها وهى معززات اجتماعية فعاله إذا استخدمت في سياق ملائم .

ولا ننسى أن نؤكد على أن أهمية المعززات الرمزية في زيادة حدوث سلوك أكاديمي منخفض التكرار هي أهمية محدودة ،ولكنها تكون ذات نتيجة فعاله للتصرف قبل الاجتماعي Pre-Social في الفصل مثل الاقتران المتناغم بين المدح والتقدير العام للسلوك المؤدب من ناحية وتقديم تذكار مناسب يحمل شارة " مواطن صالح " من ناحية أخرى مما يكسب الرمز بعد ذلك صفات تعزيزية للسلوك قبل الاجتماعي .

(3) معززات النشاط Activity Reinforcement

يستند هذا النمط إلى مبدأ " بريماك " Premack والذي صاغه بالشكل التالي " افعل ما أريدك أن تفعله كي أسمح لك بأن تفعل ما تريد " [(6)] ؟

First What I Want to do , Then you can do What you Want to do

بمعنى يعزز الآباء السلوك الأكثر تفضيلا لهم عن السلوك الأقل تفضيلا . فمعظم الآباء ينهكون أبناءهم في القيام بالأعمال المنوطة بهم إذا كان الأبناء يريدون منهم شيئا ما للحصول عليه .

ويستلزم تطبيق هذا المبدأ – مبدأ بريماك – إلمام المعلم بالسلوكيات المفضلة لدى التلاميذ وتكرارها حيث يستخدمها لتعزيز السلوكيات الأقل اهتماما فمن يقوم بتكملة الواجب المنزلي بأخذ تذكاراً ما ثم يستبدل بالنشاط المحبب له . من هنا يجب على المعلم أن يقدم تفضيلاته الشخصية كمعززات رغم احتمال حدوث تطابق بينها وبين تفضيلات التلاميذ .

– اختيار المعززات Selecting Reinforcement

وجدنـــا فـــيما سبق أن ما قد يعزز طالبا ما قد لا يعزز الآخر ،ولذلك فإن أفضل المعززات هي ما يختاره الطالب نفسه ويوجد لذلك طرق عدة يستطيع المعلم من خلالها أن يحدد معززات الطالب مثل:الملاحظة أو استفتاءات الطالب .

ويعد الاهتمام معززا فعالا لمعظم التلاميذ ،وقد يكون لفظيا أو غير لفظي كالجمل أو إشارات القبول ويجب الحذر عند إظهار الاهتمام بالتلميذ ،ويعد النقد أحد أشكال الاهتمام وقد يسئ بعض الطلاب التصرف تعمدا للحصول على اهتمام سالب .

وبالنسبة لاختيار المعززات يحتل " مبدأ بريماك " مكانة عالية في الإرشاد لاختيار التعزيز الأكثر فعالية حيث يقرر كما أشرنا أن النشاط المفضل هو معزز فعال بشكل خاص للنشاط الأقل تفضيلا .

ويملك المعلمون العديد من المعززات التي يمكنهم استخدامها في تفاعلهم اليومي مع الطلاب فهم يملكون الحق في فتح الامتيازات والمكافآت المادية وأوقات الفراغ والسماح بالتحدث والإعفاء من الأعمال والاختبارات ، أو حتى مجرد مدح التلاميذ مقابل عمل متقن(5 : 246)

– أنماط التعزيز

هـــناك أنماط عديدةُ للتعزيز تستخدم بشكل نموذجي ، وأكثرها فعالية في موقف معيـــن يتوقف على بعض المتغيرات ، مثل:مستوى الصف ، طبيعة التلميذ ، نشاط التعلم ، المعلم نفسه ، ومن أكثر الأنماط فعالية ما يلي :

1 – التعزيز اللفظي : verbal Reinforcement

يحـدث التعزيز اللفظي حينما يتبع المعلم استجابة التلميذ بشكل معين من التطبيق الإيجابي كأن يقول :

- كلمة واحدة ، مثل : " مدهش ، رائع ، ممتاز ، صحيح ...."
- كلمتين ، مثـــل : " اقتراح جيد ، فكرة مدهشة ، .... "
- جملة ، مثـــــل : " أنا معجب بإجابتك يا أحمد ! كيف توصلت إلى هذا الحل الرائع يا حسام ! وتتأثر الكلمة المنطوقة دائما بنغمة الصوت ،وسرعة الإلقاء ، والتركيز على المقاطع ، ودرجة علو الصوت وحدته ، وهو ما يطلق عليه في اللغة الموازنة ، فكلمة نعم قد تعبر عن القبول أو الاستنكار ، والاستسلام أو اللامبالاة . ويجب على المعلم ألا يفــرط في استخدام المعززات اللفظية حتى لا تفقد فعاليتها وبالمثل لا يجب تعزيز كل الاســتجابات وإلا فقــدت قيمتها ، وقد يفيد المعلم أن يسجل صوته عند تحليل السلوك اللفظي ومن ثم تعديله (1 : 251 – 253) .

ويعــد اســتخدام أفكار الطالب – رغم إهمال المعلمين له – أحد أشكال التعزيز اللفظـــي ذات الفعالـــية ،والتـــي تبين للتلاميذ أن ما يقولونه له أهمية وهذا يزيد من درجة مشاركتهم في الفاعل .

2 – التعزيز غير اللفظي : Nonverbal Reinforcement

يشير التعزيز غير اللفظي إلى استخدام فعل بدني لبعث رسالة قبول لاستجابة أو عمـــل ما ، ولا يجب إهمال استخدام هذا النوع من التعزيز في الفصل ، حيث إنه قد يكون أكـــثر فعالية من التعزيز اللفظي ذاته ، فالدراسات والبحوث أسفرت عن أنه عندما تختلف الرســـالة اللفظية عن الرسالة غير اللفظية فإن التلاميذ يميلون للاستجابة إلى الرسالة غير اللفظية (5 : 238) ، ونحن نطالب بتقليل التعبيرات اللفظية في أثناء استخدام المعززات غير اللفظية ، ولا يستطيع أحد أن يفصل بين اللغتين لأن السلوك العادي وسلوك المعلم مزيج من اللغتين ، ويكون القصد من تقليل استخدام المعززات اللفظية أن يتمكن المعلم من اللغة غير اللفظـــية ويتقـــنها . وقد يكو الفعل البدني – تعبير وجه أو هزة رأس أو حركات الجسم – تعبـــيراً عـــن التشـــجيع والإيحاء بأن الإجابة تسير في طريقها الصحيح ، ومن ثم تعززت بالإيجـــاب أو يوحي بالدهشة والاستغراب وأن الطريق خاطئ مما يعزز بالسلب ، ويجب على المعلم استخدام هذه اللغة ليعبر بها عن المشاعر والأفكار المختلفة .

3 – التعزيز غير المباشر : vicarious Reinforcement

يـتعلم الأفراد بملاحظة الآخرين ، فإذا لاحظوا الآخرين يعززون أفعالا سلوكية معينة فإنهم يميلون للتصرف بنفس الطريقة إذا كان العزيز مرغوباً بالنسبة لهم، ويسمى هذا التعزيز " التعزيز غير المباشر " فعلي سبيل المثال لو أن طالبا ما امتدح على سلوك معين وكـان الطالـب الآخر يرغب في نفس المدح من المعلم فإن هذا الطالب الآخر سيتصرف بنفس الأسلوب ليحصل على نفس التعزيز .

وهـناك أمـثلة عديدة علي الاستعمال الفعال للتعزيز غير المباشر مثل:" يعجبني أسـلوب " منال " في رفع يدها قبل التحدث " أو " كان تعزيز " حسام العلمي رائعا" أو " تسـتحق ريهـام التقدير على أدائها الواجب المنزلي " وهذا النوع من التعزيز يكون فعالا أكثر مع التلاميذ الصغار ، وقد يستخدم بفعالية مع التلاميذ الكبار حين يتم اختيار المعززات بعـناية . فالـتعزيز غير المباشر فعال دائما في تدعيم السلوك المرغوب ، ويجب اختيار المعـززات بدقة مع استخدام التعزيز غير المباشر لتعليم سلوكيات جديدة ، وتدعيم أخرى قديمة .

4 – التعزيز المؤجل : Delayed Reinforcement

يعزز المعلمون التلاميذ فوريا بعد حدوث السلوكيات المرغوبة ومن الأفضل أن يعـزز التلامـيذ على عمل مبكر ، مثل : أن توجه سؤالا داخل الفصل لتلميذ معين أظهر معـرفة مسـبقة فـي جزى معين من المادة . ويعرف هذا التعزيز على الأعمال المبكرة بالـتعزيز الموجب ومن خلاله يمكن توضيح أن الأعمال والمساهمات لا تنسي ولكنها تبقي ذات أهمية مستمرة .

5 – التعزيز المشروط : Qualified Reinforcement

يطلـق على التعزيز المقيد التعزيز الجزئي أو التحفظي ، ويحدث التعزيز المقيد حيـنما تعزز فقط الأجزاء المقبولة من فعل التلميذ أو ا لمحاولات ذاتها ، مثلا : حين يقع تلمـيذ فـي خطأ على السبورة . فيمكنك أن تعزز حقيقة أن الخطوات صحيحة ، أو تعزز المجهود الطيب للتلميذ أو تعزز طالبا ما لتقديمه فكرة شائقة حتى ولو لم تتصل بالموضوع محـل النقاش . وتعتبر تقنية التعزيز الجزئي فعالة حيث تستخدم لتفسح مجالا رحبا للتلاميذ الخجولين والطلاب الأقل انهماكاً في مناقشات الفصل (5 : 240) .

- نظم التعزيز : Reinforcement System

يحـــتاج المعلـــم إلي استخدام نظم تعزيز منهجية بشكل أكثر مثل : نظام التعزيز الرمـــزي Token Reinforcement System حيـــث يحصل التلميذ على عدد معين من الرمـــزيات ، كالنقاط والنجوم والشارات والفيشات المالية ويختلف هذا العدد حسب مستوى التلمـــيذ وســـنه ومســـتوى صعوبة السلوك وبعد ذلك يمكن للتلميذ استبدال هذه الرمزيات بالمكافـــآت المادية والمعنوية مثل: الوقف الحر أو ألفة الفصل. ولهذا يستطيع الفرد أن يقدم قائمة من المكافآت في نظام تعزيز رمزي ، فمن الحكمة أن تقدم بعض المكافآت المرغوبة بشكل ضئيل مقابل عدد قليل من الرمزيات ، أما المكافآت الأكثر قبولا فتقدم مقابل عدد أكبر من الرمزيات .

- جداول التعزيز : Schedules Reinforcement

يعتـــبر اختـــيار المعـــززات الملائمة ضروريا جداً ولكنه ليس شرطاً قبلياً كافياً لإحـــداث تعديـــل فعال في السلوك ويجب على المعلم أن يضع في اعتباره طبيعة الارتباط الشـــرطي بيـــن الهدف والنتيجة بمعنى أن يأخذ في اعتباره درجة وجود التعزيز ومقداره المحدد ويجب على المعلم أن يتيح سلوك التلميذ المرغوب بتعزيز فوري ، فكلما طالت مدة تأخير اتباع التعزيز للسلوك المرغوب من التلميذ ، قلت احتمالية تكرار السلوك فتكرار التعزيز على قدر كبير من الأهمية في نظرية التعزيز .

لـــذا ، حـــدد الباحثون السلوكيون طرقا عديدة لتقديم المعززات تسمى " جداول الـــتعزيز " يقـــيد كـــل جدول علاقة (استجابة - معزز) ويتميز بنمط خاص من السلوك المعزز . ومن هذه الجداول أربعة أنواع وذلك على النحو التالي (3: 354-355) .

(1) جداول النسبة المحددة (الثابتة) : The Fixed – ratio Schedule

تتاح المعززات بسهولة بعْد صدور عدد معين من السلوكيات المرغوبة ، ويوضح هـــذا الشـــكل أكـــثر الأشكال أهمية لجداول النسبة المحددة ويطلق عليه " التعزيز المستمر ويســـمى هكذا بسبب علاقة واحد لواحد بين الأهداف والنتائج ويعد جدول التعزيز المستمر أكثر مناسبة حين يكون السلوك المستهدف منعدما أو نادر التكرار ونظرا لأن أي كائن حي قد يمل عادة من كل المعززات رغم أنها تكون الأكثر فعالية إذا أصبح الوصول إليها سهل

المنال بدرجة واضحة ، ولذا وجب على الفرد ألا يبقي علي التعزيز المستمر بعد اللحظة التي يصبح عندها السلوك المستهدف حادثا بمعدل ثابت .

وتؤدى جداول النسبة المحددة عموماً إلى مستويات سلوكية ثابتة ولكنها معتدلة ولها خاصية الارتكاز على حدث سهل الرصد نسبيا وهو حدوث عدد محدد من الأهداف . ومن أهم عيوبها أن السلوكيات المستبقاة عن طريق جداول النسبة المحددة أكثر حساسية للانطفاء عن سلوكيات أو وسائل بديلة .

وتستخدم جداول التعزيز المستمر في المراحل المبكرة من التعلم ، وبمجرد أن يستقر السلوك المرغوب من الأفضل أن تستخدم جداول التعزيز المنقطع " المتناوب " بمعنى أن تعزز الاستجابات دائما ولكن ليس بعد كل حدوث للسلوك المرغوب .

(2) جداول الفاصل الزمني المحدد : The Fixed – Interval Schedule

يعزز التلميذ تعزيزاً مشروطا بحدوث عدد من السلوكيات المرغوبة كما أنه قد يعزز باشتراط حدوث سلوك مرغوب بعد مرور فترة محددة من الزمان ،ومن الأمثلة على ذلك التلميذ الذي يقضى وقتا أكثر محدقا من النافذة ويلاحظه المعلم وقيام المعلم بملاحظة التلميذ كل فاصل زمني قدره خمس دقائق من فترة القراءة داخل الفصل ،وكما قد تكون الملاحظة بالتعزيز عن طريق الترتيب على الرأس كل فاصل زمني محدد .

وليست جداول الفاصل الزمني مناسبة دائما لاكتساب سلوكيات جديدة ، وإنما أحياناً تساعد على توليد واستبقاء مستويات منخفضة ومعتدلة من الأنشطة النادرة الحدوث على وجهة خاص ، حيث لا يكون المعلم قادراً على رصد كل مثال من السلوكيات المستهدفة في جداول النسبة المحددة .

ويوجد لجداول الفاصل المحدد عيبان هما :-

الأول : ما لوحظ بالنسبة لحساسية جداول النسبة المحددة للانطفاء السريع إذا منعت النواتج المعززة بشكل فجائي .

الثاني : هو النمط المميز الذي يميز سلوك الفاصل الثابت إذ الكائن الذي يعتاد على التعزيز المشروط بحدوث سلوك معين عند نهاية فواصل زمنية محددة ، قد ينهمك في ذلك السلوك فقط عند نهاية الفواصل الزمنية أو قربها .

(3) جداول النسبة المتغيرة : The Variable – ratio Schedule

يفضــل المعلم أن يعزز عددا مناسبا من الاستجابات بدلا من أن يعزز عدد كبير مــنها ، وذلك بتغيير النسبة بين الاستجابات والمعززات مثل بعض المعززات المادية آتي تكــون مشروطة بإجابة الطالب الصحيحة على أسئلة المعلم الشخصية ،وقد تكون إجابة أو إجابتان صحيحتان كافيتين للحصول على المكافأة . وقد يحتاج الأمر لثماني أو عشر إجابات صحيحة ، وفي المتوسط يكون التعزيز موافيا بعد كل خمس إجابات بعينها فالتلميذ لا يعرف متى يتحقق الهدف .

وتمدنــا جــداول النســبة المتغيرة ببعض المميزات عن جداول النسبة المحددة المــناظرة لهــا أحدها أنها تحدث معدل أعلى من الاستجابات بشكل عام ، والأفراد الذين يــؤدون بعض الأفعال في جداول النسبة المتغيرة يظهرون توقفات وجيزة وقليلة لحد يعبر بيــن الســلوكيات هــذه الميزة تجعل تلك الجداول مفيدة بشكل خاص لعديد من السلوكيات الفصــلية المــرغوبة مــثل:إكمال الواجب المنزلي ، والتفاعلات الاجتماعية بين الزملاء ومعلميهم ، كما يعتبر أكثر مقاومة للانطفاء من جداول النسبة الثابتة .

(4) جداول الفاصل المتغير : The Variable – Interval Schedule

يجــب أن تــتوزع الفواصــل الزمنية بين التعزيزات مثلما يجب أن تتوزع عدد الأهداف المطلوبة للتعزيز ، وتكون جداول الفاصل المتغير للقبول الاجتماعي مناسبة تماما للتلميذ فالتلميذ الذي يقضى معظم وقته محدقاً من النافذة ، يفضل أن يلاحظه المعلم كل دقيقة أو دقيقتيــن فقــط كــل على حدة لبعض الوقت ، وثماني عشرة دقيقة على أجزاء بدلا من ملاحظته كل فاصل ثابت – خمس دقائق – مع الإبقاء على فاصل زمني ثابت مدته خمس دقــائق في المتوسط بدون ملاحظة ، وينتج عن هذا الجدول طلاب أعلي معدل في سلوك القــراءة من جدول الفاصل الثابت أكثر ثباتا واعلي مقاومة للانطفاء مما يجعله مفيداً بشكل هائل إذا ارتبط بسلوكيات أكاديمية ذات أهمية طويلة المدى ويجب على المعلم أن يراعي ما يلي :-

- جداول النسبة المتغيرة والفاصل المتغير غير مفيدة لاكتساب سلوكيات جديدة
- جــداول النســبة المتغــيرة والفاصل المتغير تؤدى إلى تدهور في جودة السلوك المستهدف .

– سوء استخدام التعزيز :

لا يؤدى التعزيز بالضرورة إلى النتائج المتوقعة في تعلم التلاميذ وأفعالهم حيث قد يساء استخدامه ويؤدى هذا بدوره إلى الإضرار بعملية التعلم ، ولسوء الاستخدام هذا مظاهر وطرق عدة منها :- (5 : 246)

1- اعــتماد المعلمين بشكل كامل على نمط أو نمطين مفضلين من أنماط التعزيز ، حيث يؤدى إلى أن يفقد التعزيز فعاليته نتيجة الإفراط في الاستخدام حيث يكون التلاميذ في مرقب لهذا النمط .

2- التعزيز العملي لكل استجابات التلاميذ ، بما في ذلك الاستجابات غير الملائمة ، وهذا خطأ فادح وفي هذه الحالة يكتفي باستخدام التعزيز الجزئي تعزيز المحاولة أو النتيجة الصائبة .

3- تعزيــز الاستجابات التافهة للتلاميذ مرتفعي التحصيل وهذا خطأ حيث يجب أن تكون استجابات المتميزين متميزة .

4- تعزيز أفكار التلاميذ قبل الانتهاء من التعبير عنها حيث يتعارض ذلك مع تطوير أفكار التلاميذ .

5- التعزيز المتكرر بشكل ملحوظ خطأ حتى ولو تنوعت أنماطه حيث إن التكرار المفرط للتعزيز يؤدى ويؤثر على تفاعلات " طالب وطالب " حيث يركز التلاميذ على المعلم مــع كل معزز جديد ، أي يصبح نمط التفاعل " طالب – معلم – طالب " ويتم تفادى ذلك بأن ينظر التلاميذ لمعلمهم قبل أن يقدم التعزيز المرغوب حتى ينتهي كل التلاميذ من مساهمتهم ، ثم يقدم تعزيزاً فردياً أو جمعياً.

6- تــؤدى المظاهر السابقة لسوء استخدام التعزيز إلي استفحال أوجه النقد الأساسية فيه حيــث يــؤدى ذلــك إلى إعاقة تنمية الدافعية الداخلية وتقوية الاعتماد على الدافعية الخارجية بمعنى أن التلاميذ يستجيبون بشكل مرغوب فقط من أجل المكافأة الممنوحة مــن الخــارج لهم عن طريق الرضا الداخلي ، ويمكن تفادى ذلك العيب الرئيسي في الــتعزيز عــن طريق استخدامه بحذر وبشكل ملائم وفقط مع التلاميذ الذين يعوزهم الحافــز الخارجــي أو عندما يكون السلوك المرغوب صعباً ، أو غير معتاد ، ويجب التوقف عن التعزيز المصطنع حين يتصرف التلاميذ بشكل مرغوب .

- بدائل التعزيز الموجب Alternative Positive Reinforcement

أ - التعزيز السالب :

يلعب التعزيز السالب دوراً بارزا في إنتاج الأنشطة البشرية حيث يسعى الإنسان جديا لتفادى أي عاقبة مزعجة ، لذلك تكون تقنية التعزيز السالب أحياناً أكثر فعالية لتحقيق أغراض الفصل كإتمام الواجبات حيث قد يستلزم للتلميذ اللامبالي التهديد بالطرد أو استدعاء الوالدين ولكن لا يجب الإفراط في استخدام التعزيز السالب لأنه :

قد يفلح التلميذ في إيجاد سلوكيات يهرب بها من العاقبة المزعجة كأن يقطع بطاقة الملاحظـات أو يزور توقيع الوالدين بدلا من إكمال الواجب أي أن التعزيز السالب ذاته لا يضمن اكتساب أو استبقاء السلوكيات المرغوبة .

ويؤدى الاستخدام الواسع للتعزيز السالب داخل الفصل إلي ارتفاع مستوى القلق بيـن التلاميذ حتى ولو رافقه تعزيز موجب ، إذا كانت المعززات السالبة على درجة عالية من الإزعاج كالتهديد بالسخرية أو العقاب البدني وقد عرف للنفسانيين منذ بداية هذا القرن أن المسـتويات العليا للقلق تتيح مستويات دنيا من الأداء أيا كان نوع الكائن الحي . ورغم أننا لا نستطيع أن نوصى بعدم استخدام التعزيز السالب ، فنوصى بأن يقدم مقترنا بالتعزيز الموجب وأن يتوقف التعزيز السالب بمجرد أن يصل السلوك للمستوى المرغوب .

ب - العقاب :

يعـرف العقـاب علـى أنه عمليه تقليل من معدل حدوث سلوك . والعقاب مثل التعزيز ينقسم إلى عقاب موجب وسالب ، والعقاب الموجب يتضمن تقديم مثيرا منفرد عقب الاسـتجابة غـير المـرغوبة والعقـاب السـالب يعنى إزالة مثير سار عقب السلوك غير المـرغوب، فالعقاب عكس التعزيز في الهدف ،فالتعزيز يرمى إلى اكتساب سلوك مرغوب ،والعقاب يشير إلى إطفاء سلوك غير مرغوب ، لذا فالعقاب له دور فعال في ضبط حالات النظام داخل الفصل وإلغاء السلوكيات غير المرغوبة بشكل فوري ، ومع ذلك لم يثبت مطلقا أن العقاب وحده لا يكفي لتعلم الكائن سلوكاً مرغوباً فيه .

وقد يكون العقاب رفضاً اجتماعياً لو حرمنا من الماديات أو فقد الرمزيات أو حتى الإيلام البدني غير الضار . وتعد الآثار الجانبية للعقاب أكثر جدية من آثار التعزيز السالب،

فيجـــب عدم الإفراط في العقاب مع مزامنته بالتعزيز الموجب لأجل المزيد من الاستجابات الملائمة . ويوضح جدول رقم (16 – 1) الفرق بين التعزيز والعقاب بنوعيهما .

ج – التشجيع والمدح :

أشـــرنا أن التشجيع والمدح ليسا بديلين للتعزيز ولكنهما أداتان للتعزيز الفعال . ويجب توخي الحذر عند استخدام المدح كمعزز موجب حيث إنه يكافئ الفرد ويقوم بتوجيه احـــترام الذات عنده . ويجب على المعلمين أن يعرفوا تلاميذهم جيداً وبالقدر الكافي حتى يمكنهم تشجيع تلاميذهم على أساس فردى ، مع عدم الإفراط في استخدامه .

جدول رقم (16 – 1) إيضاح الفرق بين التعزيز والعقاب بنوعيهما

السلوك الحادث	سلوك مرغوب الالتزام بموعد الحضور	سلوك غير مرغوب عدم الانتباه للمعلم أثناء الشرح
الهدف الذي يسعى إليه المعلم تجاه السلوك	زيادة تكرار حدوث السلوك كما وكيفا	نقصان معدل تكرار حدوث السلوك
التقنية المهارية التي يقوم المعلم	– تقديم مثير سار . – إبعاد مثير منفر .	– تقديم مثير منفر . – إبعاد مثير سار .
اتجاه الاشتراط	موجب سالب	سالب موجب
أثر التقنية على المتعلم	محببة إلى المتعلم	مستهجنة من المتعلم
اسم المهارة	تعزيز	عقاب
أمثلة	هذا القلم هدية " لحسام " لالتزامه بموعد الحضور	" إبراهيم" أنت ملزم بالتنظيف يوماً إضافيا لأنك لا تنتبه أثناء الشرح
	لقد تم إعفاء " عماد " من تنظيف الحديقة اليوم لالتزامه بموعد الحضور	"مصطفي " أنت محروم من حضور احتفالات هذا الشهر لأنك لا تنتبه أثناء الشرح

- تدريبات حول سبل توجيه التعزيز.

تدريب رقم (1)

حدد أي الجمل الآتية تمثل تعزيزاً موجبا – P – وأيها يمثل تعزيزاً سالبا – N – ثم قارن بين إجابتك وإجابة زميل لك :

1- حازم ، تستطيع أن تقرأ كتابك بعد أن نكمل الواجب . ( )

2- من فضلك يا جمال ، اجلس حتى تستطيع أن تتصرف بشكل ملائم. ( )

3- هذا المقال رائع يا مريم ، لقد تعرضت لبعض النقاط الهامة استمري في عملك الرائع ... ... ( )

4- " اذهب يا فريد للمنطقة الخلفية حتى تهدأ ( )

5- " سوسن " حيث إنك رفعت يدك قبل الحديث أريدك أن تكوني مراقبة الفصل في الأسبوع القادم ... ... ( )

تدريب رقم (2)

صــنف كلا من الأسئلة التالية للتعزيز باعتبارها : تعزيزاً لفظيا (VR) ، تعزيزاً غــير لفظــي (NR) ، تعزيزاً غير مباشر (RI) وتعزيزاً مؤجلاً (DR) ، وتعزيزاً مقيداً (QR)، نظام تعزيز (S R)

1 - " يعجبني أسلوب" سمية " في أداء العمل المنزلي .

2 - " لقــد حصــلت " هالــة " على ثلاث شارات اليوم لأنها التزمت بالقواعد حتى آخر الحصة ".

3- " أومأت المعلمة برأسها إلى أن التلميذ" عليّ " تحدث بدون إذن "

4- " إجابة ممتازة يا خالد "

5- " قام المعلم باتصال بصري مستحسنا إجابة التلميذ على سؤاله "

6- " هذه نقطة هامة " يا سمير " ،ولكنها في الواقع لا تجيب على التساؤل "

7- " أعــتقد أن هــناء يمكــنها حل هذا السؤال حيث إنها قدمت تقريراً ممتازا حول هذا الموضوع في الأسبوع الماضي "

8- " إن مقالة سمير متقنة بكل تأكيد "

9- " هذه نقطة جيدة يا عبير "

10- " من يكمل الواجب المنزلي هذا الأسبوع سيحصل على ساعة ترفيه يوم الجمعة"

11- " يقوم المعلم بكتابة إجابة أحد التلاميذ على السبورة "

12- " هذه محاولة جيدة لحل المشكلة يا" محمد " ، لكن الإجابة غير صحيحة

13- " أنت مصيبة " يا وفاء " في أن المرض ينتقل عن طريق حشرة ولكنها ليست طائرة "

14- " نقطة رائعة " يا خليل " ، يمكنك الاسترسال منها "

15- " سلوى" هل يمكنك إضافة جديد لموضوع " ليلي" من واقع دراستك السابقة "

تدريب رقم (3)

أجب عن العبارات الآتية بكلمة "صواب" أو "خطأ"

1- تنشأ السلوكيات الراسخة عادة عن نمط ما من أنماط المكافأة .

2- يحدث التعزيز الموجب والسالب حينما يقدم مثيرا مرغوبا مقابل سلوك مناسب .

3- إن نظام التعزيز بالرمزيات هو الأعظم فعالية في فصول التربية الخاصة .

4- يتطلب جدول التعزيز المتقطع تعزيزا بعد كل حدوث لسلوك مرغوب .

5- يجب أن يكون السلوك المرغوب من التلميذ متبع بتعزيز فوري .

6- يستخدم جدول التعزيز بالفاصل الثابت حين يحصل التلاميذ على التعزيز مرة أسبوعيا . (أيام الجمعة) مقابل السلوك الملائم خلال أسبوع .

7- يستخدم جدول التعزيز بالنسبة المتغيرة حين يحصل التلاميذ على تعزيز بعد كل فعلين مرغوبين ثم ستة أفعال مرغوبة ثم 1 ، 4 ، 5 ...... وهكذا .

8- يجب علي الفرد أن يوطد السلوك المرغوب باستخدام التعزيز المتقطع .

تدريب عام :

(1) " يــرى بعض الباحثين مثل " أوزوبل " أن التعزيز لا يلعب دوراً أساسيا في عملية التعلم " حدد موقفك من هذا الرأي باختصار .

(2) " يلعب اتجاه الاشتراط بين المثير ونتيجة دوراً هاماً في التعزيز والعقاب " وضح ما المقصود بذلك مع التمثيل .

(3) قارن بين أنواع المعززات الموجبة مطبقاً على مواقف تعليمية من إنشائك .

(4) " يعتمد نمط التعزيز المستخدم في أي موقف تعليمي على المتغيرات المرتبطة بهذا الموقف " ناقش موضحاً تأثير هذه المتغيرات مع إعطاء أمثلة على ذلك .

(5) " يحــاط اســتخدام التعزيز بالعديد من الاعتبارات " وضح الإجراءات التي يمكنك القــيام بهــا قــبل أي موقــف تعليمي كي تقدم تعزيزاً فعالا متفاديا مظاهر سوء استخدامه.

مراجع الفصل السادس عشر

أولاً : المراجع العربية :

1- جابـر عـبد الحميد جابر وآخرون . (1986) ، مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

2- Ayllon , T . & Azrin , N.H. (1968) . The Token Economy : A Motivational System for Therapy and Rehabilitation . New York : Appleton century – crafts .

3- Bates , J . A ; Reinforcement . In M.J . Dunkin (1987) . The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education . New York : Pergamon Press .

4- Copper , J. A. & et. al. (1986) . Classroom Teaching Skills . (3 rd. ed.) . Lexington , Mass : D.C. Heath.

5- Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3 rd. ed.) . New York : McGraw – Hill . Inc .

6- Premack , D . (1959). Toward empirical Behavior Laws : I. Positive Reinforcement .. Psychological Review .vol. 66. (2) , PP. 216-233.

7- Woolfolk , A. E. (1987) . Educational Psychology for Teacher . New Jersey: Englewood , Cliffs. Prentice – Hall.

الفصل السابع عشر

فن طرح الأسئلة

- حول مفهوم السؤال .
- أهمية الأسئلة الصفية .
- مهارات طرح الأسئلة .
  - مهارة صوغ الأسئلة .
  - مهارة تصنيف الأسئلة .
  - مهارة توجيه الأسئلة .
  - مهارة تحسين نوعية الإجابات .
- الأخطاء الشائعة عن طرح الأسئلة .
- تطبيقات عملية على فنيات طرح الأسئلة .

أهـداف الفصل السابع عشر (فن طرح الأسئلة)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

1- تحديد معنى السؤال والأساليب التي يمكنك من خلالها صياغة أسئلة جديدة .

2- أن تحدد معنى مهارة طرح الأسئلة وما لها من أهمية في نجاح عملية التدريس.

3- أن تجيد المهارات الفرعية لفن طرح الأسئلة .

4- أن تحدد الإرشادات التي ينبغي مراعاتها عند وضع الأسئلة أو التخطيط لها .

5- أن تكتشف أخطاء الصياغة في الأسئلة وتحدد نوعها ، وأن تعيد صياغة هذه الأسئلة في صورة جيدة .

6- أن تذكر تصنيفات الأسئلة الصفية وفقا لنوعيتها ، ومستوياتها ، ووظيفتها .

7- أن تجيد استراتيجيات توجيه الأسئلة والمهارات المتضمنة فيها .

8- أن تحدد السلوكيات الخاصة بمهارة توجيه الأسئلة .

9- أن تجيد مهارة تحسين نوعية الإجابات والسلوكيات التي تنطوي عليها تلك المهارة .

الفصل السابع عشر

فن طرح الأسئلة

- حول مفهوم السؤال :

تنادى الاتجاهات الحديثة في التربية بالعمل على مساعدة التلاميذ أن يتعلموا كيف يتعلمون Learning how to Learn ، وأن يصبحوا مستقلين في تعلمهم ، وأن يفكروا لأنفسهم . ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادأة لدى التلاميذ...... أسئلة المعلم . فلكي يصبح التلاميذ مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة ، ويتخذوا من المعلم نموذجاً لهم في ذلك.

وتتجاوز أهمية الأسئلة كونها جملا يُستفهم بها عن أمور معينة ، أو كونها تقنيات تُستخدم لأغراض معينة ، فهي مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتعبيرية ، ويمكن القول إن طرح الأسئلة كجزء رئيسي في التدريس يمثل تحدياً حقيقياً للمعلمين. والمعلم الجيد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها .

وقد ورد ذكر السؤال والمسائل ومشتقاتهما في القرآن الكريم حوالي 130 مرة (6 : 169) فالسؤال يرد في بعض المواضع ليكون بمثابة منبه للحقيقة الهامة التي تعقبه ، ومثال ذلك قوله تعالي **{ قل هل ننبئكم بالأخسرين أعمالا . الذين ضل سعيهم في الحياة الدّنيا وهم يحسبون أنهم يحسنون صنّعا }** (سورة الكهف ، الآيات 103 -104)

ومن أمثلة الأسئلة المنبهة إلى التشويق قوله تعالي :**{ يا أيها الذين آمنوا هل أدلكم على تجارة تنجيكم من عذاب أليم }** (سورة الصف ، الآية 10)

كما تحتل الأسئلة في الحديث الشريف مكاناً بارزاً ، وهذا يلقي الضوء على الدور الأساسي الذي تلعبه في عملية التعلم . ومن الأمثلة على ذلك : الحديث الشريف : روى عن أبي هريرة أن النبي صلي الله عليه وسلم قال :**{ أتدرون من المفلس ؟ " قالوا : المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع ،. فقال : إن المفلس من أمتي يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة ويأتي وقد شتم هذا ، وقذف هذا ، وأكل مال هذا ، وسفك دم هذا ، وضرب هذا . فيعطى من حسناته وهذا من حسناته وهذا من حسناته . فإن فنيت حسناته قبل أن يقضي ما عليه ، أخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثم طرح في النار }** . (صحيح مسلم . كتاب البر والصلة والآداب . باب تحريم الظلم).

ومعظم لأسئلة التي وردت في القرآن الكريم والسنة المطهرة لا تهدف إلى مجرد إعطاء معلومات فحسب ، بل إنها في كثير من الأحيان تدعو إلى التأمل والتدبر بحيث يصل المخاطب في

نهايـــة المطـــاف إلى فهم الموضوع أو المشكلة المطروحة . والملاحظ أن تلك الأسئلة ليست أسئلة تأملـــية غير واقعية بل موصولة بالأمور والأشياء التي يصادفها المخاطبون في بيئتهم ، وعليه فإن الإجابة عليها تعتمد على خبرات المخاطبين . (12 : 2)

تجدر الإشارة إلى أن السؤال عبارة عن : جملة تبدأ بأداة استفهام توجه إلى شخص معين للاستفسار عن معلومة معينة ، ويُعمل هذا الشخص فكره في معناها ليجيب بإجابة تتفق مع ما تتطلبه هذه الجملة من استفسار .

ويمكـــن فـــي ضـــوء الـــتعريف السابق للسؤال تعريف مهارة طرح الأسئلة على أنها : مجموعـــة الإجـــراءات التي يقوم بها المعلم في المواقف التعليمي ، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساســـيات الواجـــب اتباعها عند التخطيط للسؤال (صوغ السؤال) ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجادته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ . (68 : 4)

- أهمية الأسئلة الصفية

لقد كشفت الدراسات عن أن المعلمين يطرحون _ أثناء تدريسهم – عدداً هائلا من الأسئلة . ولعـــل مـــن أوائل الدراسات التي أجريت على السلوك داخل الفصل كانت في الولايات المتحدة ، أجريـــت عام 1912. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن 80 % مما يجرى من سلوك لفظي داخل الفصـــل يوجـــه إلى طرح الأسئلة والإجابة عنها . على أن معظم هذه الأسئلة كانت من نوع أسئلة الـــتذكر التـــي لا تتطلب إلا فهما سطحياً للمادة . كذلك أوضحت إحدى الدراسات الحديثة أن معلمي المـــرحلة الابتدائـــية يسألون ما بين 3.5 إلى 6.5 سؤالاً في الدقيقة ، وأن متوسط عدد الأسئلة التي يوجهها المعلم في اليوم هو 348 سؤالاً ، وقد كانت أغلبية الأسئلة تعتمد على الذاكرة الصماء للإجابة عنها .

وقـــد وضـــع جابر عبد الحميد وآخرون (1986) افتراضيين رئيسيين يتبلور حولها دور الأسئلة : (1 :152-154)

الافتراض الأول : المعلمون يمكنهم أن يساعدوا تلاميذهم على تنمية جميع أنواع التفكير عن طريق الاستخدام الفعال للأسئلة والمشكلات والمشروعات .

الافـــتراض الثاني : بعض المعلمين يستخدمون أسئلة ذات مستوى عالٍ من الجودة ، ولكن البعض الآخـــر يستخدم أسئلة بسيطة لا تتطلب من التلاميذ أكثر من مجرد التذكر ، ولا يستفيد التلاميذ من الأسئلة بالدرجة المطلوبة .

ومـــن بين القوائم الخاصة بأهمية الأسئلة الصفية ما حدده " توريني " Turny في قائمته التي تشمل إثنتي عشرة وظيفة للسؤال يمكن إيجازها فيما يلي :

1 - إثارة الاهتمام وحب الاستطلاع تجاه موضوع معين .

2 - تركيز الانتباه على موضوع أو مفهوم معين .

3 - تطوير المدخل النشط في عملية التعلم .

4 - استثارة التلاميذ ليسألوا أنفسهم أو يسألوا غيرهم .

5 - المساعدة على بناء محتوى بطريقة تجعل التعلم يصل إلى أقصى درجة ممكنة.

6 - المساعدة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ .

7 - المساعدة على عملية الاتصال بين أفراد المجموعة المشتركة في الدرس .

8 - تزويد التلاميذ بالفرصة لاستيعاب المعلومات .

9 - جعل التلاميذ يستخدمون العمليات الاستدلالية التي تساعد على تطوير مهارات التفكير.

10- تطوير عملية رد الفعل والتعليقات على الإجابات التي تأتي من باقي أفراد المجموعة .

11- إتاحـــة الفرصة للتلاميذ - من خلال المناقشة الجادة الهادفة - أن يُعبروا عن الاهتمام الخاص بأفكار معينة وبالشعور الخاص لديهم .

- مهارات طرح الأسئلة :

ووفقـــا للتعريف الذي سبق ذكره حول مهارة طرح السؤال ، نجد أن هذه المهارة تشتمل على أربع مهارات فرعية ينبغي أن يُلم المعلم بها ، وهذه المهارات هي :

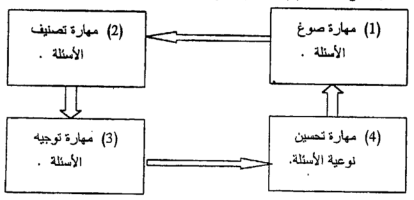
1- مهارة صوغ الأسئلة .

2- مهارة تصنيف الأسئلة .

3- مهارة توجيه الأسئلة .

4- مهارة تحسين نوعية الإجابات .

ويوضح الشكل رقم (17 – 1) التالي يوضح تتابع تلك المهارات



شكل رقم (17 – 1) تتابع المهارات الفرعية لفن طرح الأسئلة .

وفيما يلي شرح مفصل لك مهارة فرعية من تلك المهارات على حدة :

أولا : مهارة صوغ الأسئلة

تعبر صياغة الأسئلة صياغة جيدة مهارة من مهارات طرح الأسئلة التي يجب أن يلم بها المعلم ويراعيها عند قيامة بممارسة عملية التدريس والصياغة الجيدة للسؤال ، ترتبط بالمصلحات ، وبعدد الكلمات المستخدمة فيه ، وبالترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات . وصياغة الأسئلة الجيدة تتطلب من المعلم مراعاة بعض الإرشادات التي نوجزها فيما يلي :

1 - وضوح السؤال وتجنب السؤال الغامض :

فسؤال مثل : ماذا عن البيئة ؟ يمثل سؤالا غامضا . إذ لم يحدد ما المطلوب أن يذكره التلميذ للإجابة عن مثل هذا السؤال . ومن ثم فالتلميذ سيقدم إجابات غير مترابطة وغير منظمة . بعكس لو سأل المعلم سؤالا مثل : عرف البيئة. أو ما أنواع البيئات ؟

2 - تجنب صوغ أسئلة نعم / لا :

غالبا ما يبدأ هذا النوع من الأسئلة بكلمة هل ، وغالبا ما يتبعه المعلم بسؤال آخر يبدأ بماذا - كيف - لماذا - متى مما يمثل إهداراً للوقت والجهد ، إن كان من الممكن الاكتفاء بسؤال واحد . فقد يسأل المعلم سؤالا مثل : هل النبات ذاتي التغذية ؟ وهذا يمثل عينة من الأسئلة ضعيفة الصياغة إذ سيكتفي في الإجابة عنه بنعم أو لا .

في حين لو عُدلت صياغته فصارت : ما نوع التغذية في النبات ؟ لأتاح ذلك مساحة فكرية أوسع ليطرح التلميذ معلوماته حول هذا السؤال .

3 - يجب أن يستدعي السؤال فكرة واحدة :

عادة ما يسأل المعلمون - وخاصة المبتدئون منهم - أسئلة مركبة تشتمل على أكثر من فكرة مما يمثل عائقا أمام التلميذ في تنظيم إجاباته حول كل فكرة على حدة ، ولذا فسؤال مثل : ما أنواع المفاعلات النووية ؟ وما مخاطرها ؟ وما مزاياها؟ يمثل سؤالا مركبا يشتمل على أكثر من فكرة مما يربك التلميذ ويشوش تفكيره ، لذا فالأفضل تقسيم السؤال إلى ثلاثة أسئلة يتطلب كل منها إجابة منفصلة .

4 - يجب ألا يوحي شكل السؤال بالإجابة :

قد يحول المعلم عبارة وردت في الكتاب المدرسي إلى السؤال مثل : الصين أكبر دولة في العالم من حيث تعداد السكان ، أليس كذلك ؟ ويظن أنه بذلك قد سأل سؤالا مفيداً ، في حين أنه يبحث عن مدى تمكن التلميذ من تكرار الإجابة الصحيحة . ومثل هذا السؤال يدل على تفكير سطحي من جانب المعلم ولا يثير تفكيراً لدى التلاميذ .

5 - يجب أن يكون السؤال في مستوى استعدادات وقدرات التلاميذ .

إذا كـــان السؤال صعبا وأعلى من مستوى التلاميذ فقد قيمته في استثارة قدرات التلاميذ وســـبب لهـــم الإحـــباط . وفـــي الوقت نفسه فإن الأسئلة البسيطة التافهة تعتبر مضيعة لوقت وجهد التلاميذ.

فقـــد يســـأل المعلم في المرحلة الأولي تلاميذه سؤالا مثل : لماذا تقف أمريكا إلى جانب إسرائيل ضد الدول العربية ؟ ومثل هذا السؤال يعتمد على التفكير المنطقي والتحليل وإدراك العلاقات ، وذلك بالطبع لا يتلاءم مع تلاميذ المرحلة الأولى(الابتدائية) .

ثانيا : مهارة تصنيف الأسئلة

لقد ظهر توجه خاص نحو الأسئلة التي يستخدمها المعلمون داخل الصفوف وفي جملة ذلك تنويع الأسئلة ما بين :

- أسئلة حقائق Factual questions وأسئلة استنتاج Inferential questions .
- أو أسئلة تتطلب قدرات عقلية دنيا وأسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا .

وتعرف الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية دنيا بأنها تلك التي تطلب من التلميذ أن يسترجع – حرفيا أو بألفاظه الخاصة – مادة قرأها أو تعلمها من معلمه ويقابل هذا الصنف من الأسئلة التي تقع في مستوى التذكر Memory والفهم Comprehension في تصنيف " بلوم" للمستويات المعرفية ؛ وينظر إليها أحيانا علي أنها أسئلة حقائق أو أسئلة محددة Convergent question.

أما الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا فتمثل الأسئلة تتطلب نوعا من التفكير أعلي من تلك التي تتطلبها عمليات استدعاء حقائق مذكورة في المادة المتعلمة ، كأن تطلب من التلميذ أن يعالج ذهنيا أجزاء من معلومات تعلمها من قبل لابتكار إجابة جديدة أو يدعم إجابة معطاة بأدلة عقلية مقنعة . ويقـــابل هـــذا الصـــنف مـــن الأســـئلة التي تقع في مستوى التطبيق Application والتحليل Analysis ، والتركيـــب Synthesis ، والتقويم Evaluation في تصنيف بلوم ويشار إليها أحيانا علي أنها أسئلة استنتاج أو أسئلة متشعبة Divergent question .

وقـــد قـــدم " نبـــيل فضل ، وناجى ميخائيل (1991) نموذجا مقترحا للتصنيفات المختلفة لأنـــواع الأسئلة الصفية ، (وذلك استنادا إلى مفهوم التعلم بالعمل أي يستطيع الطالب القيام بأكثر من عمـــل ويشـــارك فيه وهو جالسٌ في مقعده) ويركز هذا النموذج على تصنيف الأسئلة الصفية وفقا لنوعيتها ،ومستوياتها ، ووظيفتها وذلك على النحو التالي : (241-7:236)

(أ) - تصنيف الأسئلة وفقا لنوعيتها :

1 - أســئلة تحليلــية : وهــي أســئلة يمكــن التحقق من صحة استجاباتها بتحليل هذه الاســتجابات وفحصــها في ضوء تعريفات ومسلمات متفق عليها أو نظريات وقوانين مثل:

- ما شبه الجزيرة ؟
- ما الكائن الحي ؟
- ما الجذر التربيعي للعدد 9 ؟

2 - أسئلة واقعية : وهذه الأسئلة تثير استجابات على شكل عبارات واقعية يمكن التحقق من صحتها عن طريق جمع أدلة حية نحصل عليها بالملاحظة والتجربة مثل :

- أيهما يمتص حرارة أكثر : الجسم الأسود أم الجسم الأبيض؟
- كم عدد محافظات جمهورية مصر العربية ؟

3 - أسئلة تقديرية : هيّ أسئلة تثير استجابات على شكل عبارات تقويمية أو نقدية كما تثير آراء شخصية مبررة في ضوء معايير خاصة. مثل :

- أيهما تفضل الدراسة الأدبية أم الدراسة العملية ؟

4 - أســئلة غيبيــة : وهــذه الأسئلة تثير استجابات على شكل عبارات غيبية لا توجد شواهد عملية أو معايير وضعية متفق عليها تمكننا من الحكم بصوابها أو خطئها . مثل :

- هل توجد كائنات حية على الكواكب الأخرى ؟
- هل تلعب الصدفة دوراً في خلق الحياة على الأرض ؟

(ب) - تصنيف الأسئلة وفقاً لمستوياتها

يمكن أن نقسم الأسئلة وفقا لمستوى التفكير اللازم للاستجابة إلى ثلاثة مستويات :

1 - الأسئلة ذات المستوى الأدنى :

وهــذه الأســئلة تتطلب الإجابة عنها مجرد استرجاع وتذكر معلومات موجودة بصورة مباشرة في النص .

2 - الأسئلة ذات المستوى المتوسط :

فــي هــذه الأسئلة يقوم الطالب باستخدام بعض القدرات العقلية المتوسطة للإجابة عنها كــالقدرة علــى الفهم والاستنتاج والترجمة ، وعادة تكون المواقف التي تستخدم فيها هذه الأسئلة مواقف مألوفة لدى الطلاب .

3 - الأسئلة ذات المستوى الأعلـــى :

في هذه الأسئلة يستخدم الطالب قدراته العقلية العليا للإجابة كالقدرة على التطبيق والتحليل والتركيـــب والـــتقويم ،وعـــادة تكون المواقف التي تستخدم فيها هذه الأسئلة مواقف غير مألوفة وجديدة بالنسبة للطالب .

– تصنيف " مور " للأسئلة وفقاً لمستواها :

وقد قدم (كينث مور Moore , 1995) تصنيفاً آخر للأسئلة وفقا لمستوياتها ، وذلك على النحو التالي : .

1 - أسئلة ذات مغزى ضيق وأسئلة ذات مغزى واسع :

أ - ذات مغـزى ضـــيق : Narrow questions وهذه تتطلب استدعاء إجابات حقيقية ، محددة صحيحة ، وغالبية المعلمين يعتمدون على تلك الأسئلة أثناء تفاعلهم مع تلاميذهم .

ب – أسئلة ذات مغزى واسع : Broad questions من الممكن أن تكون إجابتها مجرد كلمة واحدة ولكن لا توجد إجابة محددة لها ، فهذه النوعية من الأسئلة دائما تتطلب من الطالب ألا يقتصـــر على مجرد عملية التذكر البسيطة ولكن يستخدم عمليات التفكير الأعلى من التذكر للإجابـــة علـــيها . وبصفة عامة فإن هذين النوعين من الأسئلة لهما أهمية كبيرة في عملية التعلم.

2 - أسئلة تجميعية ومتشعبة :

أ - أسئلة تجميعية : Convergent questions وهي التي تتطلب استجابة واحدة صحيحة وتـــدور حـــول حقائق ملموسة مثل:الأسئلة التي تبدأ (من ، ماذا، متى ، أين) وتدور كذلك حول معلومات مكتسبة ومختزنة في الذاكرة .

ب – أســـئلة متشـــعبة : Divergent questions وهـــى أســـئلة من الممكن أن تكون لها اســـتجابات عديدة صحيحة وتتعامل مع الآراء والافتراضات والتقويم حيث تشجع الإجابات المتحررة ذات النطاق الواسع ولذلك فهي الأكثر ملاءمة لاشتراك التلاميذ في عملية التعلم . وهذه النوعية من الأسئلة تتطلب من التلاميذ أن يقدحوا زناد فكرهم ليتوصلوا للإجابة .

3 - أسئلة تعتمد على العمليات العقلية :

أ - أســـئلة حقائقية : Factual questions تميز قدرة الطالب على التذكر ، والإجابة على هـــذه الأســـئلة تتطلب مجرد استدعاء المعلومات ، وتعد الأسئلة الحقائقية من أضيق أنواع الأسئلة حيث ترتبط بنوعية المعرفة الإخبارية وليس المعرفة الأسلوبية أو الكيفية.

مثال : من أخترع السيارة ؟

ب – أسـئلة تجريبـية : Empirical questions تتطلب من التلاميذ أن يربطوا أو يحللوا معلومـات معطـاة أو مختزنة في الذاكرة ويعطوا إجابة متوقعة ، وقد تتطلب الإجابة فترة طويلـة مـن التفكير ، ولكن في معظم الأوقات تقتصر الإجابة على إجابة صحيحة واحدة ،ولابـد أن تطبق المعلومة بصورة صحيحة حتى نصل منها إلى الإجابة الصحيحة أو اتباع الأدلة المنطقية للتحليل لتقودنا لخلاصة مصدق عليها .

مثال : ما شكل الحكومة الأكثر ديمقراطية ؟

فـنلاحظ أن هـذا السـؤال يتطلـب من التلاميذ أن يستوعبوا معلومات مكتسبة من قبل واسـتخدامها للتوصل للإجابة الصحيحة على هذا السؤال ، ومع هذا فإن هناك إجابة واحدة فقط .

ج – أسـئلة إنتاجية : Productive questions وهذه لا تقتصر على إجابة صحيحة ، فهي أسـئلة غير محددة ومن المستحيل توقع الإجابة عليها وتتطلب من التلميذ أن يستخدم خياله للتفكـير بـإبداع وتقديم شئ فريد . فهي من نوعية الأسئلة ذات المغزى الواسع التي تحث الطالب على عدم الاكتفاء بمجرد تذكر المعلومات ، وبالرغم من هذا فالطالب في حاجة إلى هذه المعلومات المختزنة للإجابة على السؤال .

د – أسـئلة تقويمية : Evaluation questions وتتطلب من التلاميذ إصدار أحكام أو تقييم شئ ما ، ومثل هذه الأسئلة غير محددة بإجابة معينة ولكنها أكثر صعوبة عند الإجابة عليها مقارنـة بالأسـئلة الإنتاجية حيث إنها تتطلب استخدام المعايير الداخلية والخارجية وتصميم بعـض المحكات المطلوبة لإصدار الأحكام وإجابات الأسئلة التقويمية يمكن أن تختزل لعدد من الاختيارات فعلى سبيل المثال :

– أي من هذين الكاتبين أفضل ؟ فقد حدد الاختيارات بين اثنين.

بينما السؤال :– ما هي أفضل سيارة في الوقت الحالي ؟ يسمح بعد كبير من الاستجابات .

(ج) – تصنيف الأسئلة وفقا لوظيفتها :

ويقصـد بوظيفة السؤال : الدور الذي يقوم به وفقاً لهدف المعلم أثناء سير الدرس لزيادة فعالـية الـتفاعل العقلي داخل حجرة الدراسة – بناء على ذلك فإن المعلم يستخدم في تدريسه أنماطاً للأسئلة على النحو التالي :

1 - أسئلة تركيز :

وتهدف هذه الأسئلة إلى تركيز الانتباه على نقطة معينة في موضوع المحاضرة أو الدرس أو إلــى تحويــل المناقشــة في اتجاه معين . ويمكن أن تستخدم هذه الأسئلة في نهاية المحاضرة أو الدرس للتأكد من فهم الطلاب للنقاط الأساسية التي تم تناولها .

2 - أسئلة تأسيس :

وظيفــتها إثارة استجابات في بداية الدرس بحيث تصبح فيما بعد الأساس لأسئلة ومناقشة أكثر تعقيداً .

3 - أسئلة امتداد :

وتقدم أثناء عرض الدرس ،وظيفتها إثارة استجابات لتوضيح أو دراسة موضوع الدرس . وأسئلة الامتداد تحفظ المناقش في نفس مستوى التفكير مهما مر عليها من زمن ، وهدفها جعل نقاط الدرس الأساسية اكثر وضوحاً وكمالاً .

4 - أسئلة ارتفاع :

وتقــدم أثــناء عرض الدرس ، ووظيفتها إثارة استجابات أعلى في محتواها الفكري من مستوى الإجابات المتداولة في المناقشة .

5 - أسئلة تعزيز :

تقــدم أثناء عرض الدرس ووظيفتها إثارة استجابات تدفع المشاركين على الاستمرار في المناقشة وإكمال استجاباتهم .

- تصنيف " مور " للأسئلة وفقاً لوظيفتها :

وقــد قدم (كينث مور Moore , 1995) تصنيفاً آخر للأسئلة وفقا لوظيفتها ، وذلك على النحو التالي :

1 - الأسئلة اللامة : Focusing questions

قــد تكون حقيقية أو تجريبية أو إنتاجية أو تقويمية ،وتستخدم بغرض تركيز الانتباه على درس الــيوم أو المادة موضوع،النقاش علاوة على ذلك يمكن أن تستخدم لتحديد ما تعلمه الطالب أو لجذب انتباهه في بداية الدرس أو للتأكد من استيعابه خلال أو عند الانتهاء من الدرس .

2 - الأسئلة المحفزة : Prompting questions

مــاذا يفعل المعلم إذا أخفق الطلاب في إجابة سؤال ؟ بعض المعلمين يقومون بإجابة هذا الســؤال بأنفســهم أو يســأل طالبا آخر . هذا الأسلوب يأتي بإجابة السؤال ولكنه لا يسمح للطالب

الأصـــلي بالاشتراك في النقاش فهو يترك لديه شعوراً بالفشل والذي بدوره سوف يؤدى إلى انكماش مشاركته المستقبلية 00000 ولكن هناك طريقة أفضل لطرح سؤال لم يجاب عليه ، وهى أن يتبع هذا السؤال بآخر محفز. فالأسئلة المحفزة تستخدم وإيماءات تساعد الطالب على إجابة السؤال الأصلي.

على سبيل المثال :

أ : هات مثالا لاسم .

ب : يذهب

أ : دعنا نرى هل هذه الإجابة صحيحة أم لا ؟ 000 ما هو الاسم ؟

ب : "فترة صمت " 0000 شخص ، مدينة ، شيء

أ : هل "يذهب " شخص أو مكان أو شيء أو مدينة ؟

ب : " فترة صمت " 00000 لا .

أ : حسنا 000 هل يمكن أن تعطينا مثالا آخر ؟

ب : مصر

أ : حسنا جداً .

فـتلاحظ أن المعلـم هــنا طلب من الطالب أن يفحص إجابته الأولي وساعد الطالب في الوصــول للإجابــة الصــحيحة من خلال استخدام المحفزة فاستخدام الأسئلة المحفزة يعطى الطالب شــعورا بالنجاح عندما يصل للإجابة الصحيحة في النهاية ، وهذا النجاح يؤدى بدوره إلى مزيد من المشاركة .

3 - الأسئلة الثابرة : Probing questions

وهي أسئلة تدفع التلاميذ للتفكير بصورة أعمق في الإجابة الأولي . فتستخدم هذه الأسئلة لإعــادة التركيز على الإجابة أو تنمية وعى نقدي أو توضيح إجابة الطالب ، فهذه الأسئلة تدعو إلى مزيد من الشرح من قبل الطالب . مثال ذلك:

- ماذا تعلى بذلك ؟
- هل يمكن أن توضح هذه النقطة ؟
- هل يمكن أن تشرح هذا بمزيد من التوضيح ؟ " عقب إجابة الطالب "

وتعد أنماط الأسئلة المختلفة أدوات تدريسية تمكن التلاميذ من المشاركة بصورة أكبر في عملية تعلمهم ولذا على المعلم أن يكون ماهراً في استخدامها .

ثالثا : مهارة توجيه الأسئلة :

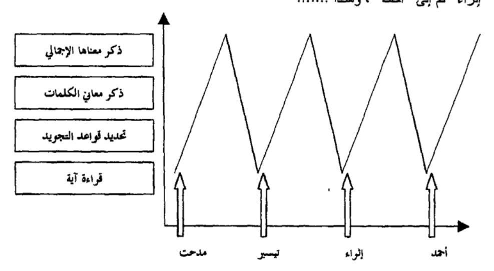
المقصـــود بالمهارة هنا طريقة توجيه الأسئلة بحيث تؤدى إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب التلاميذ ، والمهارة في توجيه الأسئلة تذهب إلى ما هو أبعد من معرفة ما تعلمه التلاميذ ، فهي تــرفع من مستوى إجابات التلاميذ أن تغير من طريقة الإجابة إذا كان ذلك مطلوبا ويمكن أن يظهر

هذا التغيير في إنتاج استجابات أطول واكثر عمقاً من جانب التلاميذ ، وانتقالهم إلى مستويات أعلي من مجرد تذكر الحقائق والمعلومات . (242 : 7)

وقـد أوضـح " هيمان .(Hyman , 1979) " وجود ثلاثة أساليب تشيع عند توجيه الأسئلة، وهذه الأساليب هي : (23 :9)

1 - أسلوب الوصول إلى الذروة (القمة) : Peaks Style

وفـيه يسـأل الطالب سؤالا ، ثم يستمر المعلم في سؤاله مجموعة أخرى من الأسئلة في نفـس الموضـوع وفـي مسـتويات مختلفة قبل الانتقال إلى طالب آخر ويوضح الشكل التالي هذه الاستراتيجية . فقد يستمر المعلم في سؤال التلميذ " مدحت " مجموعة من الأسئلة المتتابعة حول آية كـريمة بسؤال عن قراءتها ، ثم ينتقل إلى تحديد قواعد التجويد المتضمنة بنفس الآية ، ثم يسأله عن معانـي كلماتهـا وأخيراً يطلب منه تحديد معناها الإجمالي ، ثم ينتقل إلى " تيسير " ، ثم ينتقل إلى " إثراء " ثم إلى " أحمد " ، وهكذا ....



شكل رقم (17 – 2) أسلوب الوصول إلى الذروة (القمة) في إلقاء السؤال

2 - أسلوب صعود الهضاب (تسلق الجبال) : Plateaus Style

وفـيه يقـوم المعلـم بسؤال مجموعة مختلفة من الطلاب في نفس البند أو المستوى قبل الانتقال إلى بند آخر ، ويمكن تنفيذ هذه الأسلوب – في درس الهندسة – على نحو ما يلي :

1- يحدد المعلم المسألة في كتاب المدرسة ، أو يعطيها للتلاميذ .
2- يطلب المعلم من أحد التلاميذ أن يرسم التمرين ن ثم يكلمه آخر – فيقوم بسؤال تلميذ آخر ... إلخ .

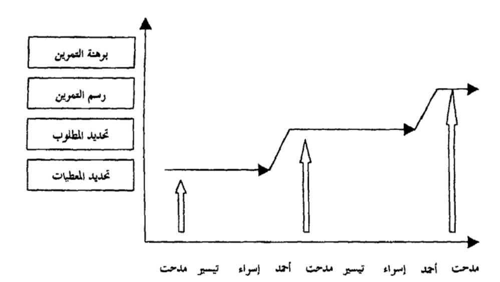
3- يطلـب مـن تلميذ أخر المعطيات . وإن احتاج الأمر أن يكمله آخر - فتقوم بسؤال تلميذ آخر .... إلخ

4- ما حدث بالنسبة للمعطيات يحدث أيضا بالنسبة للمطلوب والبرهان حتى يتم الانتهاء من برهان التمرين أو النظرية .

يفضل في هذا الأسلوب أن مجموعة الطلاب الذين سُئلوا في الرسم وتحديد المعطيات والمطلوب هم الذين يسألون في برهنة التمرين .



ويمكن تمثيل هذا الأسلوب على نحو ما هو موضح بالشكل رقم (17 - 3) التالي :



شكل رقم (17 - 3) يوضح أسلوب صعود الهضاب في إلقاء السؤال

<u>الأسلوب الثالث :</u>

ويسـمى الأسـلوب المختلط The Mixed Style ، وفيه يلقي المعلم مجموعة من الأسئلة بطريقة عشوائية سواء من ناحية المستوى أو من ناحية اختيار التلميذ الذي يقوم بالإجابة على سؤال منها ، وهو الأسلوب المتبع في مدارسنا أو ما نسميه الأسلوب المعتاد .

وعلى الرغم من تعدد أساليب توجيه الأسئلة وفق ما سلف فإن بعض الدراسات التربوية قدمت عدداً من الإرشادات أو <u>السلوكيات الخاصة بمهارة توجيه الأسئلة</u> نوجزها فيما يلي : (4 : 91-96)

1- توجيه السؤال إلى تلاميذ الفصل ككل في التوقيت المناسب .
2- توجيه السؤال أولا ، ثم اختيار من يجيب على السؤال .

3- وجـود فاصـل زمنـي بين طرح السؤال وتحديد من يجيب في حدود (2-5) ثوان بعد توجيه السؤال .
4- اختيار من يجيب على السؤال من المتطوعين وغير المتطوعين بالإجابة .
5- عدم تكرار السؤال بعد توجيه بلغة واضحة .
6- عدم الإجابة عن الأسئلة المطروحة ، بل التلميح من خلال الأسئلة إلى معلومات أو خبرات أو مهارات يعرفها الطالب .
7- عدم السماح بالإجابة الجماعية عن الأسئلة .
8- ألا تسبق السؤال أو تلحقه عبارات توحي بالتخاذل والإحباط مثل :

- التلميذ الأول على الفصل هو الذي يجيب على السؤال التالي وذلك (قبل توجيه السؤال)
- التلميذ الواثق من إجابته هو الذي يرفع يده وذلك (بعد توجيه السؤال) .

طرق طرح الأسئلة (مهارة توجيه الأسئلة) Questioning Techniques

قد قدم (كينث مور Moore , 1995) أربعة تكنيكيات لطرح الأسئلة هي:

1- إعادة توجيه السؤال
2- وقت الانتظار ووقت التوقف
3- الاستماع
4- التعزيز

وسوف نفصلها فيما يلي :

<u>إعادة توجيه السؤال :</u> Redirecting

يتمكن المعلم من خلال هذه الطريقة من معرفة استجابات الطلاب لسؤال طرح مسبقاً - في ضوء الاستجابات الأخرى السابقة - وتعد هذه الطريقة فعالة لتوسيع دائرة المشاركة في مناقشات الفصل . والمثال التالي يوضح كيفية استخدام طريقة إعادة توجيه السؤال :

" الآن قـد تناولـنا إسهامات بعض العظماء في مجال العلم . أي منهم تعتقد أنه قد حقق إسهاما فعالا في ذلك المجال ؟ (فترة صمت)

(ترفع بعض الأيدي)

- محمد ؟	ابن سينا
- عمر ؟	ابن النفيس
- أحمد . ما رأيك ؟	جابر بن حيان

لاحـظ أن المعلـم في حالة استخدامه لطريقة إعادة توجيه السؤال يتفاعل مع استجابات الطالب ولكنه ببساطه يعيد توجيه السؤال لطالب آخر ، ومن هنا تزيد المشاركة من قبل الطلاب مما

يؤدى بدوره إلى زيادة نسبة التعلم لذا فإن هذه ا لطريقة تستخدم لدمج غير المتطوعين للإجابة على الأسئلة والمثال التالي يوضح ذلك:

- لقد تناول الطاقة الذرية كمصدر للطاقة ،ومع ذلك فإن هناك أخطاراً مرتبطة باستخدامها والسؤال هل يمكن أن نطورها باعتبارها مصدر للطاقة ؟ (فترة صمت طويلة) (ترفع بعض الأيدي)

- عصام ؟ = نعم أُعتقد أن يجب علينا ذلك .

- حسنا ، ماذا تعتقد يا جابر ؟

(فترة صمت) لا أُعتقد ، فهي خطيرة جداً .

- هل تريد التعليق يا مصطفي ؟

(فترة صمت طويلة) أوافق رأى عصام .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم لم يجبر غير المتطوعين على الإجابة فهو أعطاهم الفرصة للمشاركة في النقاش ومنحهم وقتا للتفكير في الإجابة وهذا الوقت يطلق عليه " وقت الانتظار"

وقت الانتظار : Wait Time

يحتاج الطلاب لوقت لتأمل الإجابة والتفكير فيها . وبالرغم من ذلك فقد أوضحت بعض الأبحاث أن المعلم ينتظر – في المتوسط – ثانية واحدة للحصول على الإجابة من الطلاب .

كذلك أوضحت هذه الأبحاث انه عندما يعطى المعلمون فتره زمنية مناسبة تصل إلى (3-5) ثوان . تحدث الأمور التالية :

1- تنخفض احتمالات الفشل في الإجابة
2- تزداد الاستجابات الواضحة المحددة .
3- تزداد الأسئلة من قبل الطلاب .
4- تزداد ثقة الطلاب .
5- يزداد التفكير التأملي .

<u>وهناك نمطان من وقت الانتظار هما :</u>

1- الوقت المتاح لأول طالب يعطي إجابة للسؤال المطروح .
2- الوقت الإجمالي الذي يعطيه المعلم للطلاب حتى يستجيبوا لنفس السؤال أو هو الوقت الذي ينتظره التلاميذ لمعرفة إجابات بعضهم البعض على نفس السؤال وإذا أراد المعلم زيادة نسبة مشاركة التلاميذ فعليه أن يطيل وقت الانتظار حتى يصبح عدة دقائق .

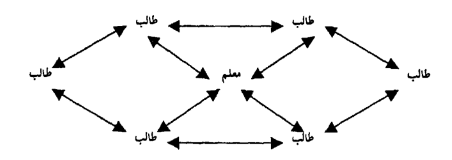
نموذج طرح الأسئلة ، وهو متماثل – لدرجة كبيرة – في كل الفصول المتوسطة وهو

المعلم ← الطالب (أ)

المعلم ← الطالب (ب)

المعلم ← الطالب (ج)

- والمعلم هنا لا يتيح سوى فترة وجيزة ما بين إلقاء السؤال وتلقي الإجابة :
- والمعلم يلقي السؤال على الطالب ويحصل منه على إجابة ثم ينتقل بعدها لطالب آخر يسأله ويتلقي إجابة ثم ينتقل للثالث وهكذا 000000
- فالمعلم يعطى فترة وجيزة للتفكير ولا يتيح له الوقت للتفاعل أو التعليق علي إجابات غيره من التلاميذ . غير أن فترة الانتظار من الممكن أن تغير من هذا النموذج



فبدلا من مجرد تتابع : السؤال – الإجابة ، نجد أن هذا النموذج يتبع طريق المناقشة ، فالطالب هنا يعطي استجابات ممتدة ويعلق على استجابات غيره من الطلاب ويسأل أيضا ، فينتج عن ذلك مشاركة حقيقية من قبل الطالب . ومن هنا تتضح أهمية وقت الانتظار .

وقت التوقف : Halting Time

عند استخدام وقت التوقف يطرح المعلم مادة أو اتجاهات – يعتقد انه من الصعب على التلاميذ استيعابها – ثم يتوقف حتى يتمكن الطلاب من التفكير و أثناء التوقف يستطيع المعلم بمجرد النظر معرفة إن كان الطلاب قد استوعبوا ما أراد توصيله إليهم أم لا ، فإذا كانوا قد استوعبوه يستمر المعلم في الشرح أما إذا ظهر الارتباك عليهم فعليه أن يطرح سؤالا لإعادة الشرح والتوجيه .

الاستماع : Listening

كما يجب على العلم أن يكون متحدثاً جيداً عليه كذلك أن يكون مستمعاً جيداً ، فيجب عليه أن يتعلم كيف ينصت لطلابه أثناء الإجابة وعندما ينتهي الطلاب عليه أن يبدأ في توجيه أسئلة جديدة أو التعليق على إجاباتهم ، وفي الغالب الأعم يحاول المعلم أن يجمع شتات أفكاره في الوقت الذي يتحدث فيه الطلاب فهو يحاول صياغة السؤال التالي أو الإعداد لتمرين قادم . والمعلمون – غالباً – شغوفون بإكمال درسهم مما يجعلهم يقاطعون الطلاب قبل إكمال حديثهم ، فقد أوضحت الدراسات أن المعلميـن ينتظرون – في المتوسط – ثانية واحدة بعد إجابة الطالب ثم يقومون بطرح أسئلة جديدة ،

ووقـت الصـمت الذي يعقب الإجابة يعادل في أهميته الوقت الذي يعقب طرح السؤال لذا يجب أن يـتراوح وقـت الصـمت ما بين (3 – 5) ثوان ليتيح ذلك الفرصة للطلاب للتعقيب على إجابات زملائهم .

التعزيز : Reinforcement

كـل مثير لا بد له من استجابة تتوافق معه كما وكيفاً ، ولكي تثبت تلك الاستجابة وتبقي لابد أن يتم تعزيزها .

فعـندما يسـأل المعلم سؤالا ويتلقي إجابة مقبولة على ذلك السؤال عليه أن يقرر كيف سـيكون رد فعلـه حيالها هل : يمدح أم يستحسن أم يقبل الإجابة بدون تعليق عليها أم غير ذلك فرد الفعل يعبر عن نموذج التعزيز لدى المعلم والذي له تأثير قوى على اتجاه التفاعل داخل الفصل .

إن المكافأة أو المديح الذي يعقب إجابة الطالب يعد أداة فعالة لحث الطلاب على المشاركة وكذلك التعليقات:" حسناً " ، عظيم ، يالها من فكرة رائعة ، " ممتاز " من الممكن أن تستخدم كمكافأة فعالـة لإجابات الطلاب الصحيحة ، وعلى الرغم من أن التعزيز يعد عاملا هاما في زيادة مشاركة التلامـيذ وتفاعلهم فإن التعزيز المبكر لإجابات الطلاب أثناء عرض سلسلة من الإجابات يتنافي مع فوائـد الانتظار الذي يتيح الفرصة للتلاميذ للتفكير في الإجابة ، فالتعزيز المبكر يجعل باقي التلاميذ يمتـنعون عن الإجابة خشية ألا تكون إجابتهم في نفس مستوى الإجابة المقدمة سلفاً لذا فمن الأفضل أن يتـيح المعلـم الفرصـة لعدد من التلاميذ للإجابة وبعد ذلك يقوم بتعزيز جميع الإجابات أو يقوم بإعطاء أفضل تعليق لأفضل إجابة .

رابعا : مهارة تحسين نوعية الإجابات

لعل التحدي الحقيقي لعطية توجيه الأسئلة يكمن في الاستخدام الكفء لاستجابات التلاميذ ولعله أيضا أهم جانب في هذه العملية . فاستخدام المعلم لإجابة التلميذ يعادل في أهميته توجيه سؤال جيد ،وتتوقف كفاءته في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتقبل بها استجابات التلاميذ أو يعززها ، أو يشجع التلميذ على أن يضيف إلى إجابته ، فتقبل إجابات التلاميذ بغض النظر عن جودتها – يعوق تنمـية مهارات التفكير المناسبة . كذلك فإن عقاب التلميذ بسبب خطأ في إجابته أو عدم اكتمالها لا يشـجع التلميذ على ا لمشاركة . أضف إلى هذا أن عجز المعلم في الاحتفاظ بالسؤال مثاراً حتى يتم التفكير فيه بدرجة كافية يعتبر نقصا في كفاءة المعلم في استخدام الأسئلة الصفية (1 : 213)

وتنطوي مهارة تحسين نوعية إجابات التلاميذ على عدد من السلوكيات يجب على المعلم مراعاتها وهذه السلوكيات تناولتها كتابات عديدة وتتمثل فيما يلي : (4 : 102)

1- عدم تكرار المعلم لإجابات تلاميذه .
2- عدم مقاطعة المعلم للتلميذ عند عرضه للإجابة .

3- تجنب المعلم للتعليق السالب على الإجابات الخاطئة .

4- استخدام تلميحات لفظية أو أسئلة إضافية لكي تساعد التلميذ على تصحيح إجابته أو توضيحها .

5- تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة .

- بعض الأخطاء الشائعة عند طرح الأسئلة " (8 : 11)

- أن تطرح أسئلة عديدة في الحال .
- أن تطرح سؤالا وتجيب عنه بنفسك .
- أن تسأل الأسئلة البارزة .
- أن تسأل السؤال الصعب مبكراً .
- أن تسأل أسئلة غير مترابطة .
- أن تسأل دائما نفس نمط الأسئلة .
- أن تسأل أسئلة بطريقة التهديد .
- ألا تستخدم أسئلة ثابرة .
- ألا تعطى التلميذ وقتا للتفكير .
- ألا تصحح الإجابات الخطأ .
- أن تتجاهل الإجابات .
- الإخفاق في رؤية التطبيقات على الإجابات .
- أن تخفق في البناء على الإجابات

- تطبيقات عملية على فنيات طرح الأسئلة .

تدريب (1)

الأسئلة الآتية بعضها صحيح في صوغه وبعضها الآخر خطأ . أقرأ هذه الأسئلة ثم ضع علامة (√) أمام السؤال جيد الصياغة ،وعلامة (×) أمام السؤال غير جيد الصياغة ، وصححه .

الأسئلة	نوع خطأ الصياغة					تعديل الصياغة غير الجيدة
	غامض	مركب	يوحي بالإجابة	إجابته نعم أو	ألفاظه موحية	
1-تحدث عن معركة رشيد ؟						
2-هل انقرضت الديناصورات؟						
3-تكلم عن المجموعة الشمسية؟						
4-ما الفرق بين الخلية النباتية والحيوانية ؟						
5-ماذا عن البكرات ؟						
6-الروافع توفر الجهد، أليس كذلك؟						
7-ناقش نظرية العرض والطلب؟						
8-كيف بدأت الحرب العالمية ؟ ومتى كان ذلك ؟ ولماذا؟						
9-هل تعرف ما الجملة الاسمية؟						
10-متى قامت الثورة الفرنسية؟						

تدريب (2)

الأسئلة التالية بها أخطاء في صياغتها ، اقرأ كل سؤال بعناية ، وحدد نوع الخطأ ، ثم أعد صياغة السؤال بحيث يصبح سؤالاً جيداً :

1 - السؤال :

ماذا عن قانون الجاذبية ؟

- نوع الخطأ :
- السؤال صحيح الصياغة :

2 - السؤال :

هل استخدم المسلمون البحر في فتحهم للأندلس ؟

- نوع الخطأ :
- السؤال صحيح الصياغة :

3 - السؤال :

أشهر محصول زراعي في اليمن هو البن ، أليس كذلك ؟

- نوع الخطأ :
- السؤال صحيح الصياغة :

4 - السؤال :

تحدث عن جزيرة سيلان ؟

- نوع الخطأ :
- السؤال صحيح الصياغة :

5- السؤال :

متى تم تأميم قناة السويس ؟ وكيف كان ذلك ؟ وعلى يد من ؟

- نوع الخطأ :
- السؤال صحيح الصياغة :

تدريب (3)

فـيما يلي مجموعة من الأسئلة . بعضها ردىءالصياغة ، والبعض الآخر جيد الصياغة وضـح كـلا من النوعين بوضع علامة صح في الخانة التي تناسبه ،ثم أعد صياغة الأسئلة رديئة الصياغة :

السؤال	جيد الصياغة	رديء الصياغة	إعادة صياغة السؤال ردئ الصياغة
1- ماذا عن مشكلة البطالة ؟			
2- نهر النيل أطول من نهر دجلة، أليس كذلك ؟			
3- مـا الخصائص التي تميز بها شعر أحمد شوقي ؟			
4- هـل السـودان أكبر أم أصغر من مصر ؟			
5- بمـاذا تسمىّ عملية تحول الماء إلى بخار ؟			
6- ما هي أسباب تلوث البيئة ؟			
7-تحدث عن الحرب العالمية ؟			
8-هـل بـاب الكعبة من الذهب أم من النحاس ؟			
9- لماذا يمكن تصنيف جميع الطيور في عائلة واحدة ؟			
10- ماذا عن الثورة المصرية ؟			

مراجع الفصل السابع عشر

أولاً : المراجع العربية :

1- جابـر عـبد الحمـيد وآخرون (1986) . مهارات التدريس . القاهرة : دار النهضة العربية.

2- زيد عبد المحسن آل الحسين وآخرون (1964) . فن صياغة الأسئلة . سلسلة الدراسـات والبحوث التربوية ، بحث رقم (13) مكة المكرمة . كلية التربية ، مركز البحوث التربوية والنفسية .

3- شـادية أحمد التل ، محمد فخري مقدادى (1989) . دراسة تجريبية في تأثير اسـتخدام الأسـئلة التـي تتطلـب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائـي. المجلـة الـتربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت . العدد العشرون ، المجلد السادس .

4- عـزة شـديد محمد عبد اللـه (1991) فاعلية برنامج تدريبي لطلاب التربية العملـية بـالدبلوم العامـة فـي تنمية مهارة طرح الأسئلة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

5- لطفـي عمارة مخلوف (1990) أثر استخدام بعض استراتيجيات إلقاء الأسئلة على حل طلاب المدرسة الإعدادية للمشكلات الهندسية واختزال قلقهم الرياضـي . دراسات تربوية ، المجلد الخامس ، جزء 27 صـ ص 243-265 .

6- ناصر حسين الموسوي (1990) أنواع الأسئلة الشفوية التي يستخدمها مدرسو الـتاريخ فـي مـدارس المرحلة الإعدادية والثانوية بدولة البحرين ، دراسـات فـي المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

7- نبـيل عـبد الواحـد فضل ، ناجى ميخائيل (1991) استراتيجيات ومهارات التدريس لمعلم التعليم الأساسي . كلية التربية جامعة طنطا .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

8- Brown, G & Wragg, E (1993). Questioning, London: Routledge.

9- Hyman, R (1979). Strategic Questioning. New Jersey: Prentice – Hall, Inc.

10- Wragg, E . C.(1984). Classroom Teaching Skills .New York: Nichols. Publishing Company.

الفصل الثامن عشر

حسن إدارة الفصل

- مفهوم إدارة الفصل ومكوناته .
- كفايات إدارة الفصل .
- النظام داخل الفصل الدراسى .
- أسباب سوء سلوك التلاميذ داخل الفصل .
- استراتيجيات إدارة الفصل .
- أنماط إدارة الفصل .
- مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها .
- قائمة المعلم لمنع مشكلات إدارة الفصل .
- تطبيقات عملية على فنيات ومهارات إدارة الفصل .

أهـــداف الفصل الثامن عشر (حسن إدارة الفصل)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

1- تحديد المعنى الحقيقي لمفهوم إدارة الفصل ومكوناته .

2- تحديــد أهمية إدارة الفصل باعتبارها من أهم العمليات التي تساعد على تحقيق الناتج التعليمي المرغوب .

3- التعرف على أهداف ومبادئ وخصائص النظام داخل الفصل الدراسي .

4- تحديد الاستراتيجيات التي تستخدم في إدارة الفصل.

5- التمييز بين ثلاثة أنماط الإدارة الفصل ، وتحديد خصائص كل منها .

6- التعرف على مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها .

الفصل الثامن عشر

حسن إدارة الفصل

مقدمة :

ربمـــا يعجب المرء عندما تعرض عليه فنيات إدارة الفصل ، ويكمن إعجابه – بالطبع – في اعتقاد أن إدارة الفصل أمر عارض ، غير أصيل 000 ولكن بعد الفحص والتحليل يلحظ أن إدارة الفصـــل أمـــر يحتاج إلى دراسة متأنية وهادئة ، ليكن عنده حسن التصرف مهما كان الخطأ داخل الفصل المدرسي .

ومن خلال هذا الإطار نعرض تعريفا لإدارة الفصل ، وتحديد كفايات إدارة الفصل ، ثم ننتقل إلى النظام داخل الفصل الدراسي ، وأسباب سوء سلوك التلاميذ داخل الفصل ، ثم نُعرج إلى استـــراتيجيات إدارة الفصل وأنماطها ، ثم نقدم مشكلات إدارة الفصل وعيوبه ، ثم نقدم قائمة المعلم لمنع مشكلات الصف . وعليه فإن هذا الفصل يدور حول محاور ثمانية هي :

أولاً : مفهوم إدارة الفصل ومكوناته .
ثانياً : كفايات إدارة الفصل
ثالثاً : النظام داخل الفصل المدرسي
رابعاً : أسباب سوء سلوك التلاميذ داخل الفصل
خامساً : استراتيجيات إدارة الفصل
سادساً : أنماط إدارة الفصل
سابعاً : مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها
ثامناً : قائمة المعلم لمنع مشكلات إدارة الفصل

أولاً : مفهوم إدارة الفصل ومكوناته . Classroom Management

إن أول مـــا يتبادر إلى الذهن عند تعريف إدارة الفصل هو المصطلح التربوي ؛ ألا وهو الضبط والنظام ، ولا شك أن المحافظة على النظام في غرفة الدراسة جزء من إدارة الفصل (9 : 15 – 17) ، ولكـــن عملية إدارة الفصل لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط فحسب ، وإنما تتعدى ذلك لمهام أخرى ، ومن هذه المهام تعريف التلاميذ ببعض القواعد التي ينبغي مراعاتها داخل الفصل حتى تكون واضحة لهم ، ويمكن ترجمتها إلى سلوك . وهذه القواعد تتمثل في :

1- اتباع وتنفيذ التوجيهات والإرشادات التي تعطى منذ أول يوم .
2- التواجد في الفصل والجلوس فيه بمجرد دق الجرس .
3- إحضار الكتب والكراسات والأقلام .

4- رفع اليد للاستئذان قبل التحدث .

5- التعاون لإنجاز الواجبات المحددة في الوقت المحدد لها .

لذا يمكن النظر إلى إدارة الفصل على أنها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ ، وحذف الأنماط غير المناسبة ، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة ، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته ومن خلال ما سبق فإن إدارة الفصل تتضمن العناصر التالية :

1- حفظ النظام داخل الفصل .
2- توفير المناخ الوجداني والاجتماعي .
3- تنظيم البيئة الفيزيقية .
4- توفير الخبرات التعليمية .
5- ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم .
6- تقديم تقارير عن سير العمل .

وسوف نناقش العناصر المرتبطة بإدارة الفصل على النحو التالي :

1 - حفظ النظام داخل الفصل :

يحتاج المعلم والتلاميذ إلى جو يتسم بالهدوء حتى يتم التفاعل المستمر بين المعلم والتلاميذ تارة وبين التلاميذ أنفسهم تارة أخرى . ونحن لا نعنى بالهدوء - هنا - الصمت الذي مصدره الخوف ، وإنما نعنى به الهدوء الذي ينبع من رغبة التلاميذ أنفسهم في أن يتعلموا ويستغلوا كل فرصة تتاح لهم للتقدم والنمو ، ويرتبط بموضوع النظام والحركة التي يسمح بها المعلم لتلاميذه داخل الفصل ، ويتوقف ذلك على طبيعة النظام السائد في المدرسة ، والمرحلة العمرية للتلاميذ .

أي يمكن القول بأن النظام قيمة أساسية على التلاميذ اكتسابها والاقتناع بها وبأهميتها لأي عمل ، وإبراز ما يقوم به المعلم في هذا الخصوص أن يصنع حدوداً واضحة لا يتجاوزها التلميذ ويفضل أن يتم الاتفاق على هذه الحدود بمشاركة التلاميذ أنفسهم .

2 - توفير المناخ الوجداني والاجتماعي :

من الصعب على المعلم أن يدير فصلا دراسياً لا تسوده علاقات إنسانية سوية ومناخ نفسي اجتماعي يتسم بالمودة والتراحم والوئام ، وهذا المناخ يمكن الإحساس به بمجرد دخول الفصل . فالمناخ الذي يشجع على التعليم في جو اجتماعي يجعل التلميذ يشعر بأنه يستطيع أن يجرب فيخطئ ويصحح أخطاءه ، فيتعلم منها .

3 – تنظيم البيئة الفيزيقية :

لا شـــك أن تلاميذ الفصل هم العنصر الفعال في الموقف التعليمي ، وتنظيم المتعلمين لا يتطلـــب الكثير من الجهد أو التكلفة ، ولكن يحتاج إلى فهم طبيعتهم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل .

4 – توفير الخبرات التعليمية :

إن المعلم لا يستطيع أن يكون مديراً جيداً للفصل ما لم يشعر تلاميذه بأنهم يتعلمون أشياء جديدة ، وهذا لا يتأتى إلا بتوفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط لها ومتابعة التلاميذ وتوجيه أدائهم ومراعاة الفروق الفردية ، فأفضل إدارة تلك التي – في ظلها – يعمل الجميع كل وفق سرعته واستعداداته واهتماماته .

5 – ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم :

وذلـــك من خلال متابعة ورصد تحركات التلاميذ سواء كانت سلوكية أم تعليمية ، فيقوم باســـتمرار ســـلوكيات تلامـــيذه وفـــق قواعد السلوك المتفق عليها ، بالإضافة إلى المتابعة النشطة لمستويات تحصيل التلاميذ المعرفية وتشخيص صعوبات التعلم لديهم ومعالجتها باستمرار .

6 – تقديم تقارير عن سير العمل :

إن مهنة التدريس يغلب عليها الطابع الفني ، ولذلك يحتاج المعلم إلى عمل كشوف بأسماء التلامـــيذ تـــدون بها درجات وتقديرات كل تلميذ ليقدم تقريراً يحدد مستوى التلميذ الفعلي كسند يقدم لإدارة المدرسة وأولياء الأمور .

ولهذا الغرض يحتاج المعلم إلى سجلات وملفات يحفظ فيها هذه المعلومات بطريقة منظمة وبشـــكل يجعـــل مـــن الســـهل الوصول إليها ، فهذه السجلات تعد وسيلة أساسية من وسائل التقويم ومصدراً للمعلومات .

وتشمل إدارة الفصل على مجموعة من الأفعال نوردها فيما يلي(10 : 130-161)

1- أفعال المدرس أو المدرسة والتي تعطى تنظيم مسبق لطبيعة التفاعل بين المعلم والتلميذ .
2- الأفعـــال التي يكون الهدف منها توفير ظروف يتصور المعلم أنها أساسية أو مرغوبة حتى تتم عملية التدريس .
3- أفعـــال يكون الهدف منها تنظيم السلوك الاجتماعي للتلاميذ في صورة توجيهية كتوجيه أسئلة للتلميذ غير المنتبه .
4- أفعال من خلالها تأكيد سلطة المعلم كتحديد موضع جلوس التلاميذ .
5- أفعال تعتمد على مبادئ نفسية أو بديهية حول طرق ضبط ا لسلوك الاجتماعي للتلاميذ باستخدام طرق معينة للتدعيم واستخدام أنواع معينة من العقاب .

6- أفعال مشتقة من نظريات عامة وقيم المعلمين حول العلاقات الإنسانية وحول التعليم كاستخدام طرق التعليم الاكتشافي ، أو توزيع السلطة داخل الفصل .

ورغـــم اتساع هذه النظرة يمكن الاستفادة منها في زيادة الوعي بكثير من القضايا ، كما أنهـــا تعد مؤشرات لما يمكن توقعه من نتائج عند تبنى أنماط معينة للإدارة الصفية أو تطبيق فنيات محددة للضبط .

ثانياً : كفايات إدارة الصف المدرسي :

Classroom Management Competencies

تعرف كفايات إدارة الفصل بأنها " مجمل السلوك التدريسي الفعال الذي يتضمن المعارف والمهارات الذي يكتسبه الطالب / المعلم ، وينعكس أثره على أدائه لمهام تخطيط القواعد والإجراءات وتنظيم بيئة الفصل فيزيقياً ، واجتماعياً ، وضبط سلوكيات التلاميذ ، ومتابعة تقدم التلاميذ ، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في الحدود الزمنية المحددة لها .

ومن خلال التعريف السابق تتحدد مهام إدارة الفصل في خمس مهام هي (1 : 83-96) :

1 – تخطيط القواعد والإجراءات Planning Rules Procedures : وتتطلب تلك المهمة أن يكون لـــدى القائم بالتدريس بصيرة ، وإحساس بالمسئولية تجاه توقع السلوكيات ، – غير المرغوب فـــيها – من التلاميذ قبل حدوثها . ويتطلب ذلك من المعلم التخطيط لوضع قواعد الفصل ، أو المعايـــير أو النواهـــي ، ومناقشـــتها مـــع تلاميذه ؛ بحيث تتسق مع القواعد العامة للمدرسة والمجـــتمع المحلـــي . كما يتطلب ذلك أيضاً وضع الإجراءات أو الأوامر Orders الخاصة بسلوكيات كثيرة يتوقع الاحتياج إليها لإتمام عملية التعلم مثل التوجيه لإنجاز عمل محدد ، أو اختيار بعض التلاميذ للقيام بمسئوليات محددة ، أو تجهيز الأدوات والمواد اللازمة للتدريس .

وعـــن طريق التخطيط الدقيق للقواعد والإجراءات يمكن للمعلم أن يتجنب الفوضى التي يمكن حدوثها في الفصل المدرسي ، وتوفير وقت أطول لعمليتي التعليم والتعلم ، بالإضافة إلى توفير فرص مشاركة التلاميذ في إنجاز الأعمال بصورة أفضل .

2 – تنظيم البيئة الفيزيقية لحجرة الدراسة Physical Environment Organization : تتطلب مهمـــة تنظيم البيئة الفيزيقية لحجرة الدراسة من المعلم فهم طبيعة المتعلمين ، واحتياجاتهم ، وأساليبهم في العمل عن طريق تهيئة الظروف الفيزيقية التي سبق تناولها في الفصل السابع (الخـــاص ببيئة الفصل) ، والاستفادة من كل ركن من أركان الغرفة دون ازدحامها بأشياء لا ضـــرورة لهـــاء ، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية بما يتناسب وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية والسماح بتنقل التلاميذ بسهولة بين الأركان ، مع تقسيم السبورة إلـــى أجـــزاء تســـاعد على تسجيل البيانات والشرح مع مراعاة الظروف الفيزيقية من تهوية

وإضـــاءة ، ورؤية ونظافة . ويسهم التنظيم السابق في المحافظة على وقت الحصة ، وجودة العمل ، ومشاركة التلاميذ الإيجابية وشعورهم بالراحة .

3 – تنظـــيم البيئة الاجتماعية لحجرة الدراسة Social Environment Organization : تنطلق تلك المهمة من مسلمة بأن بيئة الفصل تمثل نظاماً اجتماعياً يضم المعلم والتلاميذ ، والمنهج ، ومـــا بينهم من علاقات مستمرة . ويعتبر تيسير التعلم وإتمامه إلى حد كبير وظيفة لخصائص اجتماعـــية تتجلى من خلال العلاقات بين المعلم (أو المُيسر للتعلم) والتلميذ (المتعلم) . وتتسم تلـــك العلاقات بالواقعية عند المعلم وتقبله لتلاميذه ومشاركتهم وجدانياً مع خلق جو يشيع فيه الشعور بالاهتمام والألفة والتعاطف ، بما ينعكس على زيادة مستوى دافعيتهم للتعلم ومبادرتهم للعمل والمشاركة الإيجابية في أنشطة التعلم والتعليم .

4 – ضـــبط السلوك غير المرغوب فيه (حفظ النظام) Control Inappropriate Behaviors : ويقصد بهذه المهمة كيفية منع المعلم للسلوك غير المرغوب فيه، ومعالجته إياه بما يكفل عدم عـــرقلة عملـــية التعلم ، والوصول للنظام النابع من رغبة التلاميذ أنفسهم ، لتهيئة جو يتسم بـــالهدوء والحـــرية المتاحة حتى يتم التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ من ناحية ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض من ناحية أخرى لتحقيق التعلم . وقد وضع " بل " قائمة سُميت بقائمة " أفعـــل ولا تفعل " حدد من خلالها إمكانية استخدام المعلم لهذه القائمة لمنع حدوث مشكلات بالصف ، وهي مدرجة في آخر هذا الفصل .

5 – مـــتابعة تقـــدم التلامـــيذ Monitoring Students Progress : ويتحدد المهام الموكلة للمعلم للمتابعة تلك في استخدامه سجلاً خاصاً بحضور وغياب التلاميذ بالنظام المتفق عليه ، وإعداد الســـجلات الخاصـــة بـــتقدير درجات التلاميذ ونواحي مشكلاتهم ، والالتزام بالسجل الخاص لمـــتابعة العملـــية التعليمـــية ، وإظهار نواحي التقدم الخاصة بكل تلميذ من مشاركة ، وأداء وواجبات منزلية ، تفوق في امتحانات ، إعداد أنشطة ، مع تحفيز التلاميذ المتفوقين لتوضيح جهودهم للفصل كله .

ثالثاً : النظام داخل الفصل الدراسي :

لقد أشارت الكثير من الأدبيات التربوية إلى الدور الذي يسهم به النظام داخل الفصل في تحسين عملية التدريس وتسهيل الاتصال بين عناصر العملية التدريسية .

ولذا سيتم مناقشة النظام داخل الفصول الدراسية وفق :–

1– أهداف النظام في الفصل .

2– مبادئ النظام في الفصل .

3– خصائص الموقف النظامي الجيد .

4– المحافظة على النظام في الفصل .

5- خصائص التنظيم الفعال للفصل .

6- الأعمال الروتينية تساعد المعلم والتلميذ .

7- كيفية التغلب على مصاعب النظام في الفصل .

8- تنظيم المجموعات في الفصل الواحد .

وفيما يلي نعرض لتلك العناصر بشيء من التفصيل ، وذلك على النحو التالي :

1 - أهداف النظام في الفصل :

كان الهدف من النظام قديماً توفير الظروف الحسنة للتدريس وتوفير الاحترام للمدرس ، وكــان اســتخدام الخوف من العقاب السبيل - غالبا - لتحقيق ذلك، أما الهدف من النظام في ضوء الفلسفة الجديدة لنظام الإدارة فيتمثل في تنمية المهارات الاجتماعية والاتجاهات والقدرات العقلية التي تضمن أن تكون مسلكاً اجتماعياً لكل تلميذ دون حاجة لاستعارة الخوف أو ممارسة ضغط عليه .

هــذا ومن الضروري - أيضاً - أن تتوافر ظروف حسنة للتدريس حتى لا يضيع وقت الفرد هباء أثناء أنشطته غير الموجهة كما لا تتشتت جهود غيره في التعلم ، فمن الواضح أن الهدف الأكثر أهمية هو تنمية السلوك الاجتماعي عند الفرد.

2 - مبادئ النظام في الفصل :

إن المدخل الأساسي لإدارة الفصل كان يستند - قديماً- إلى إثارة الخوف لا إلى الاهتمام بالأنشــطة التعليمية أو المثل العليا ، بل إن المدرس كان يعتبر محافظاً على النظام في الفصل حين يظهر تلاميذه دلائل الخضوع والامتثال لأوامره . على أن هذا المدخل قد قل استخدامه في السنوات الأخــيرة وأصــبحت العناية موجهة نحو تخطيط الأنشطة التعليمية التي تثير اهتمام التلميذ وتتحدى قدراته ، وتنمية المثل العليا التي تدعم السلوك الخلقي المقبول .

وقــد أثبتت البحوث أن النشاط التعليمي القائم على هذا النظام يستمر سواء أكان المدرس حاضراً في الفصل أم غائباً حيث يسود التفاهم نتيجة ثقة التلاميذ في قيمة الأنشطة التعليمية .

3 - خصائص الموقف النظامي الجيد :

تتمثل خصائص الموقف النظامي الجيد في عدة نقاط أهمها :

- توافر اتجاهات التعاون وحسن النية بين التلاميذ والمدرس .
- انشغال التلاميذ بمواد وأنشطة تعليمية تتضح لهم قيمتها وتثير اهتمامهم.
- أن يصــدر الســلوك الاجتماعي والخلقي السليم عن التلميذ احتراماً لجماعة الأقران ونتيجة للجهود التعليمية والتعاونية أكثر منه نتيجة لسيطرة المدرس عليه عن طريق إثارة الخوف في نفسه .

- تحرر التلاميذ من عوامل القلق والإحباط المصطنعة الناتجة عن فرض إدارة الكبار الراشدين على جماعة المراهقين . (7)

4 – المحافظة على النظام في الفصل :

إن السيطرة على النظام بروح ديمقراطية حقيقية تمثل منهجاً محببا لدى الكثير من المنظريـن التربوييـن المحدثين ، وقد قدم هؤلاء بعض المقترحات التي تساعد على تحقيق سيطرة جماعية محببة للفصل والمحافظة عليه ، ومنها :-

- كن مخلصا واثقاً من أنك قادر على مساعدة التلاميذ كلهم ، واعمل على إشعارهم أنك تحبهم جميعاً .
- كـن بشوشـاً مرحاً وفي نفس الوقت لا تحاول أن تكون أكثر المدرسين شعبية لدى التلاميذ ، فإن نجاحك في تحقيق شعبية رخيصة لدى التلاميذ قد يؤدى بك وبمكانتك.
- تجنب استخدام العقاب الانتقامي وبخاصة العقاب الجماعي على خطأ ارتكبه عدد قليل
- لا تلجأ إلى السخرية من التلميذ أو إضحاك الآخرين عليه فليس من المتوقع ان يحترم التلاميذ مدرساً يستخدم مثل هذا الأسلوب .
- لا توجـه كـل مخالفة مهما كانت ضئيلة فهذه المخالفات الضئيلة غالباً ما يحس بها المدرس وحده فتضايقه .
- أحفظ أسماء التلاميذ بأسرع ما يمكن .
- إبدأ درسك بمجرد بدء الحصة ، ولا تتأخر بسبب حصر الغياب ، أو القيام بأي أعمال أخرى . (2)

5 – خصائص التنظيم الفعال للفصل :

يتميز التنظيم الفعال للفصل بالمرونة والاستقلال والضبط ، فالمرونة تتيح أحداث التغيير حسـبما تملـيه الظـروف ، والاستقلال يتيح الفرصة للمبادأة الفردية من جانب المدرس والتلميذ ، والضبط أمر ضروري وجوهري لأداء أي مجموعة لوظائفها أداء منظماً هادئا . (4 : 61)

والتنظيم الفعال للفصل يتسم بعدد من الخصائص نجملها فيما يلي :

أ – <u>تنظيم الفصل يجب أن يكون مرناً :</u>

عند تخطيط المدرس لتدريسه قد يقدر تكوين مجموعات عريضة من التلاميذ على أساس تحصيلهم أو قدراتهم .ولكن البحوث تشير إلى أن تجميع التلاميذ معاً أمر لا يمكن تقديره مقدماً في كـل حالـة ، وعلى ذلك يجب على المدرس أن يكون المجموعات لسد حاجة أو لتحقيق هدف ما ،

ولذلك عليه أن يعدل طرق تجميع التلاميذ معاً بحيث يواجه احتياجات التلاميذ الخاصة في وقت معين ومـن الجائز أن يتخذ أكثر من أساس لتجميع التلاميذ في الفصل في وقت واحد فمن الجائز مثلا أن يكون مجموعات عامة على أساس القدرة ، وأخرى على أساس الاهتمام ، وثالثة على أساس تكوين الصداقة ، وكلها تعمل في الفصل في وقت واحد . (61 : 4)

ب- <u>تنظيم الفصل يجب أن ينمي المناشط المستقلة :</u>

إن تنمية القدرة على العمل لدى التلاميذ مستقلين عن كل من المدرس وزملائهم الآخرين تـتوقف علـى صفة الاستقلال التي يبديها التلاميذ ، وتتميز هذه الصفة باستغراق التلميذ فيما يؤديه استغراقا تاماً بحيث لا يشتت انتباه الآخرين ولا يشتت الآخرون انتباهه بسهولة ومشكلة المدرس هنا هي أن يتيح للتلميذ فرصاً متنوعة ذات مناشط ومواد مناسبة . (61 : 4)

ج – <u>الجو الاجتماعي مهم في الفصل :</u>

إن ما توصلت إليه البحوث بشأن تأثير شخصية المدرس في جو الفصل يدل على أن أمام المـدرس فرصـة سانحة لكي ينظم فصله وإجراءات تدريسه بحيث يهيئ الظروف والخبرات التي تـؤدى إلـى النمو الفردي والجماعي السليم ورفع الروح المعنوية لدى التلاميذ لأن اتصال المدرس بتلاميذه يكون مستمراً .

لذلك فإن مسالك المدرس تؤثر في الجو الوجداني والاجتماعي في غرفة الدراسة كما أن قابلية المدرس للتكيف الاجتماعي تقدر العلاقات التي تقوم بينه وبين تلاميذه وتؤثر في العلاقات بين التلاميذ أنفسهم . (61 : 4)

وعاطفـة المـدرس العطوف الودود تترجم نفسها إلى عاطفة صادقة تلقائية في مجموعة التلامـيذ ، وفي العديد من الدراسات وجد الباحثون أن المسلك التعاوني الديموقراطي ، والتقدير لكل تلمـيذ علـى حـدة ، والصبر والحكمة من بين السمات البارزة التي سجلها التلاميذ للمدرس الذي ساعدهم أكثر من غيره ، وقد دلت الدراسات على أن الطرق التحكمية تشبع لدى التلاميذ ذوي مسالك الاهـتمام بـالذات والتنافس مع الآخرين ، كما أن المسلك المتهاون من جانب المدرّس يميل إلى أن يُحـدث حالـة مـن الفـردية المتطرفة ومن الاهتمام بالذات إلى حد الفوضى . ولكن بفضل القيادة الديموقراطية ينمو لدى التلاميذ الاهتمام بمصلحة المجموعة ككل ، والاهتمام بالأفراد فيها ، والزمالة المثمرة بين أعضاء المجموعة.٠

د – <u>يجب أن يكون لتنظيم الفصل ما يضبطه :</u>

لا يمكن لأي فصل أن يعيش في جو من الفوضى بل أن التلاميذ أنفسهم يثورون في الجو المضطرب ولا يمكن العمل بالمناشط المستقلة أو الجماعية ما لم يتوافر الإحساس بالنظام والضبط ، وإذا كـان لمدرس الفصل أن يقدم الضبط والنظام الذي يحتاج إليه كل التلاميذ وجب عليه أن يظهر الاحترام لكل تلميذ ، ويجب أن تكون حدود السلوك مفهومة من جانب التلاميذ ، ويجب على المدرس

أن يساعد التلميذ على أن يشعر بالصلة بين أعماله وآثارها في الآخرين ، ولابد أن تكون هناك حدود واضحة ومعترف بها يمكن للتلاميذ في نطاقها أن يجروا التجارب في مسلكهم، مع إعطائهم الحق في أن يرتكبوا بعض الأخطاء ، وينبغي على المعلم تشجيع التلميذ على أن يكافح من أجل التوصل إلى أن يتقبل نفسه ؛ ويتقبله مدرسه ؛ أو ولي أمره ؛ أو التلاميذ الآخرون ؛ ومن المهم ألا يخلط بين النظام والعقاب لأن الهدف الأساسي من النظام هو إرشاد التلاميذ حتى يتجهوا في نموهم نحو اهتمامات جديدة لسلوكهم وتصرفاتهم . (4 : 65)

6- الأعمال الروتينية تساعد المعلم والتلميذ .

إن تنظيم الفصول يتطلب معرفة كاملة عن الأطفال ، كما يتطلب طرقاً جيدة للتدريس ، فعند تخطيط برنامج التدريس يجب أن تأتي المعرفة بأهداف التدريس الخاصة وطرق التدريس الجيدة قبل التخطيط لتنظيم الفصل .

والاعتبارات التالية تساعد المدرس على أن يخطط برنامج المجموعات بصورة جيدة :

أ - أعرف ما يمكنك معرفته عن التلميذ :

لما كان تكوين المجموعات يتم غالباً على أسس تختلف من ظرف لآخر فإن الإجابة عن الأسئلة التالية تساعد المدرس على أن يتخذ قرارات شديدة بشأن وضع التلميذ :

- س : ما هي المستويات العامة التي بلغها التلميذ في الميادين المختلفة ؟
- س : ما هي مواطن قوته الخاصة ؟ وما هي احتياجاته ؟ وما هي طاقته في التحصيل ؟
- س : ما هو تكيفه العام والاجتماعي والشخصي ؟

ب - أربط بين تخطيط غرفة الدراسة وبين برنامج الفصل :

إذا أريد للتلاميذ أن يتخلصوا من الاعتماد الدائم على توجيهات المدرس فإنه ينبغي التفكير في تنظيم غرفة الدراسة ،وتدبير أمر مواد التدريس ، ومثل الأسئلة التالية تُرشدُ إلى مبادئ هادية لإدارة غرفة الدراسة إدارة طيبة :

- س : هل ترتيب الغرفة يساعد على النجاح في تكوين المجموعات ؟
- س : هل أعددت الترتيبات اللازمة لمواد التدريس المتنوعة ؟
- س : هل بني تنوع مواد التدريس على أساس تنوع المستويات ؟
- س : هل بذل بعض الجهد للربط بين جلوس التلاميذ والوصول إلى مواد التدريس ؟
- س : هل هناك تسهيلات ميسورة تضبط نفسها بنفسها ؟

ج - ضع المستويات التي تسهل العمل الجماعي التعاوني : (4 : 68)

وهنا تدور التساؤلات حول كيفية التصرف مع الفصول المشاغبة ، بالطبع لا يوجد حل واحد يعالج كافة حالات سوء النظام ولكن هناك خطوطاً رئيسية منها :

- وضـــح للتلاميذ المطلوب منهم خلال اليوم ، وأبدأ الدرس في وقت محدد وانتهى في وقت محدد .
- احفــظ أسماء التلاميذ بأسرع ما يمكن ، وناديهم بها حتى لا تلجأ لاستخدام بعض العبارات مثل " يا من ترتدى القميص البني "
- اهتم باستخدام كلمة " اعمل كذا " بدلا من " لا تعمل كذا " ذلك لأن أسلوب الإيجاب كثيراً ما يكون أكثر نجاحاً من أسلوب النهى في مواجهة المواقف التي يعوزها النظام .
- وجه نظرك للفصل بأجمعه طوال الوقت ،وكن شديد الحزم عندما تطلب تعاون التلاميذ ، وتجنــب الاتهامات غير الصحيحة بسوء النظام ،ولا تتجاهل حالات سوء السلوك عندما تتكرر
- نم لدى التلاميذ اتجاهاً صحيحاً يتم بالتعاون وذلك عن طريق التعبير لهم بإخلاص عن قلقك بالنسبة لما يحدث من اضطراب ، ولاتكن متعجلا في أن تقوم بإعطاء الدرس ؛ لأن نظام الفصل أمر ضروري مثل إلقاء الدرس.
- حاول أن تظل هادئا واثقاً من نفسك ، فالتدريس في حاجة إلى أعصاب هادئة وذهن صاف .
- عاقــب عــند الضرورة باعتبار أن العقاب هو الملجأ الأخير لضبط النظام ، وأعرف من سلطات المدرسة أنوا العقاب المصرح بها .
- اجعل التلاميذ يدركون منذ بداية العام مدى ما تسمح به وما يمكنك تقبله .

٧- كيفية التغلب على مصاعب حفظ النظام في الفصل .

وهـــناك بعض النقاط يجب التغلب عليها والتي من شأنها أن تساعد المدرس في التغلب على بعض من مصاعب حفظ النظام داخل الفصل الدراسي وهي :

- لا تجعل تصرفك إزاء سوء سلوك الفصل يأخذ صفة شخصية .
- لا تهدد بعمل شئ بل اتخذ الإجراء المطلوب دون تهديد .
- لا تســتخدم السخرية أو الإحراج فإنهما غالبا ما يثيران الشعور بالمرارة تجاه المدرس ، ويباعدان بين المدرس وفصله .
- لا تعاقب وأنت غاضب ، وحاول أن تتحكم في مشاعرك مهما كان الموقف.
- كقاعدة عامة لا تُخرج التلاميذ خارج الفصل لسوء سلوكهم .
- لا تستخدم من العقوبات ما فيه إهانة شخصية .
- لا تكافئ التلميذ على سلوك غير مناسب ، ولا تعطى بعض التلاميذ أعمالا معينة لتحصل على رضاهم .
- لا تستخدم العقوبة البدنية ، أو تهدد باستخدامها .
- لا تعلن أما الآخرين عن مخالفات بعض التلاميذ وأسلوب مواجهتك لها .
- لا ترغم التلميذ على الاعتذار لك ، ولكن إذا اعتذر من تلقاء نفسه فاقبل الاعتذار .

- لا تســتخدم الواجـبات المنزلية كعقاب على سوء السلوك ، أن هذا الإجراء يساعد على القضـاء على القيمة الحقيقية للعمل المدرسي .
- لا تعاقب الفصل بأجمعه من أجل سوء سلوك فردى .
- لا تحــاول أن تجــد حلا نهائياً لكل موقف سلوكي على الفور فإن إساءة التوقيت هي من الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المدرسون أثناء مواجهتهم المواقف السلوكية لتلاميذ. [4]

8- تنظيم المجموعات في الفصل الواحد .

نقصــد بالتنظيم هنا ما يقوم به المعلم كخطوة تلي التخطيط وتسبق التنفيذ ، وهذه الخطوة التي يتجاوزها الكثير من المعلمين تكتسب أهمية خاصة في ظل المفهوم الحديث للتعليم ، حيث يطلب مــن المعلــم التقلــيل من التعليم المباشر واستخدام أساليب التعليم غير المباشر من خلال تنظيم بيئة المتعلم ووقته واستخدامه للوسائل والمواد ومصـادر المعلومات وتوجيه عمليات الاكتشاف ليعلم التلميذ نفسه معظم الوقت (9 : 208 - 209)

وسنتناول هذا العنصر من خلال النقاط التالية :

1 - تكوين المجموعات في الفصل الواحد :

كطــريقة لتحسين التدريس وتهيئة الفرص لمواجهة الفروق الفردية ، ولكي يكون تكوين المجموعات الفرعية مثمراً ، لابد أن يمثل ذلك هدف ومعنى للمعلم والتلميذ على السواء داخل الفصل ، ووظيفة تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات تتمثل في أن تكوين المجموعات الفرعية نوع مرن من تنظــيم الفصل الدراسي لتكييف المنهج المدرسي لاحتياجات تلاميذ الفصل وقدراتهم ، وليس تكوين هــذه المجموعات طريقة لتدريس أي مادة دراسية ، وإنما هو في جوهره مرحلة من مراحل إدارة الفصل ؛ فهو وسيلة لغاية وليس غاية تدرك في حد ذاتها .

2 - تكوين المجموعات للأغراض المختلفة :

مــن هذه الأغراض تهيئة الظروف المناسبة لتدريس مهارة معينة تدريساً مباشراً ومنها تنمــية اهــتمامات التلاميذ ، وتتألف مثل هذه المجموعات في الفصل الواحد عندما تظهر اهتمامات جديدة ويتحقق التعلم الفعال عن طريق المناقشة والتخطيط الجماعي .

3 - تكوين المجموعات للتدريس المباشر :

من الممكن للتلاميذ دوى المستوى التحصيلي المتقارب أن يكونوا أساساً لتشكيل مجموعة تقــدم لها المساعدة لكسب بعض المهارات المتخصصة عن طريق الخبرات المشتركة أو عن طرق استخدام مواد دراسية متشابهة وتستمر هذه المجموعات مدة قصيرة في العادة ثم تنحل عندما تتحقق

الحـــادة التي دفعت إلى تكوينها . وفي بعض الأحيان قد يجمع التلاميذ من مستويات مختلفة للتغلب على صعوبة مشتركة أو لتنمية مهارة خاصة .

4 – التنويع في حجم المجموعات :

فـــي بعض الأحيان يقوم المدرس بالتدريس للفصل ككل وقد يتضمن هذا التدريس تنمية مهـــارة متخصصـــة عندئذ يسهم كل تلميذ بنصيبه في المناقشة على قدر مستواه ويتباين التلاميذ في عمق فهمهم ولكنهم جميعاً يشتغلون بألوان النشاط المرتبط بخبرة الفصل كله .

5 – تكوين المجموعات لمواجهة مشكلة خاصة أو اهتمام خاص :

وهذا يجعل التدريس أكثر فعالية ، ويعمل على تنمية روح التعاون الفعال لدى التلميذ .

6 – تكوين المجموعات للأغراض الاجتماعية (4 : 47-48)

إن أسلوب تكوين المجموعات الصغيرة يشجع التعليم الاجتماعي إلى درجة أكبر مما يمكن أن تفعلـــه أساليب التدريس الجمعي إذا توافر لمدرس الفصل الكفء المواد والتسهيلات التي يحتاج إليها ، كما تعمل ألوان الرضا الوجداني المستمدة من مناشط المجموعات الصغيرة على دفع كل تلميذ لكي يحقق جميع طاقته الكاملة ويتعلم المعرفة وتحقيق الإجراءات الديمقراطية .

7 – تكييف المدرسة الثانوية للتدريس

تقع مسئولية تكييف التدريس على كاهل مدرس الفصل فقد أظهرت إحدى عمليات المسح الـــدور القيادي للمدرس إذا عمل على جعل التدريس أكثر فاعلية باستخدام طرق التدريس التي تهيئ الجو لجعل التدريس فردياً حيث أنها تشجع الطالب على المبادأة وتؤدى إلى نتائج أفضل من غيرها ، كمـــا أن مـــدرس الفصـــل يجب أن يتمتع بالحرية في اتخاذ القرارات فهذا يعمل على جعل التعليم النظامـــي في الفصل أقل جموداً مما يؤدى إلى زيادة حرية الطلبة على أنه عندما تستهدف المناشط الجماعية تحقيق اهتمام ذي مغزى فإن أقصى درجة من النمو الفردي يمكن أن تتحقق لدى الطالب . (4 : 48) .

رابعاً : أسباب سوء سلوك التلاميذ داخل الفصل : (12: 79-84)

1 – سوء الإدارة العامة في الفصل والفشل في استغلال الوقت استغلالاً حسناً

المعلم الذي لا يهتم بالوقت نجد أن الفوضى تسود فصله لأنه يترك الفرصة أمام التلاميذ لاســـتغلال الوقـــت استغلالا سيئا في إثارة الفوضى ، فعادة ما يكون الوقت – أن لم يتم استغلاله – منفذا لكي يعبر التلاميذ عن الضيق والضجر والملل والتعب وكل هذا يصدر من التلاميذ الأسوياء فما

بال غير الأسوياء ، وغالباً ما تكون هذه الشكاوى غير صحيحة ولكن ما عساهم أن يفعلوا بهذا الكم الهائل من الوقت إلا أن يشغلوا أنفسهم بمثل هذه الأشياء .

أن مهارة استغلال الوقت وكذلك المكان والفراغ والعلاقات الشخصية والروتين تعمل على تنشئة سلوك سوى داخل الفصل وعلى النقيض فغياب الاستغلال الأمثل لهذه المهارات يجعل الفصل في حالة من الفوضى .

2 – الواجب غير المناسب .

مـــن حيث الصعوبة أو من حيث السهولة الزائدة أو أنه لا يلائم قدرات التلاميذ وأساليب تعلمهـــم ، فلا بد من التأكد من أن الواجب ملائم للتلاميذ ، أي موضوعي حيث أن الواجب الصعب جداً أو السهل جدا يعمل على الإحباط والضيق وكلاهما يؤدى إلى السلوك الفوضوي لدى التلاميذ .

3 – الإكثار من التعليمات المملة والمحيرة وغير الواضحة :

التعلـــيمات الكثيرة لا تتيح الفرصة الكافية لنشاط الطلاب بينما التعليمات القليلة المنظمة والمخطـــط لها تتيح المرونة للطلاب فيما يقومون به من أعمال وتجعلهم اكثر مسئولية عن إعمالهم فالمربون عليهم أن يتعاملوا بدرجة من السلطة تتناسب مع التلاميذ كذلك نجد أن التعليمات الكثيرة من جانب المعلم تبعث على الملل والضيق وتكون لها نتائج عكسية في بعض الأحيان .

4 – التوقعات الخاطئة من جانب المعلم لسلوك التلاميذ :

التوقعات المتبادلة بين المعلم والتلميذ لها أهمية كبيرة في عملية حفظ النظام داخل الفصل حيـــث أن المعلم لابد أن يتوقع ما سيقوم به التلاميذ إذا قام هو بسلوك معين تجاههم حتى يتمكن من القيام بالأعمال التي تعمل على ضبط سلوك التلاميذ داخل الصف المدرسي .

5 – إحساس التلميذ بالخوف :

في كثير من الأحيان تصيب بيئة الفصل بالخوف والإحباط عن طريق التحكم في قدراته حيـــث أن هـــذا التحكم لا يروق لكثير من التلاميذ الإيجابيين غير انه عادى لغيرهم من التلاميذ فإذا استطاع المعلم التحكم في هذا القوة والسلطة بحكمة ومهارة تمكن من السيطرة على هؤلاء التلاميذ ن فـــالمعلم والتعلـــيم عمل شاق يتطلب من المتعلم عمل الواجبات ولكن من الاتفاق المتبادل بين المعلم والتلاميذ فإن ذلك يخلق جوا من الثقة داخل الفصل ويساعد التلميذ على الشعور بالأمن والاطمئنان .

6 – عقاب المعلم للتلاميذ على أتفه الأسباب :

يجـــب ألا ينفعل المعلم ويعاقب التلميذ على أتفه ، وأقل الأسباب فلابد من تشجيع المعلم على التعامل مع السلوك الفوضوي في الفصل عن كثب حتى يتمكن من فحص سلوك التلاميذ ويجب عمل ملف يوضح سلوك الطلاب ، ويبين كل ما هو مهم وضروري في علاقاتهم بغيرهم .

7 - الصراع القيمي :

الصـــراع الثقافي بين المعلم والتلميذ ربما يؤدى إلى السلوك الفوضوي وهذا نادر ولكنه حقيقي خاصة لدى هؤلاء الطلاب الذين ينتمون إلى أسر لها معتقدات وأفكار خاصة .

وكذلـــك نجد أن بعض الطلاب يقاومون التعلم لأنهم لا يؤدون أداء جيداً في المدرسة فهم طلاب سلبيون انهزاميون يتصرفون بقوة وعناد .

وهـــناك بعـــض الأســـاليب الخاصــــة للـــتعامل مع هؤلاء الطلبة وهذه الأساليب تعرف بالاستراتيجيات الست :

1- تعديل السلوك .
2- التدريب على إدراك الذات .
3- التأثير الشخصي .
4- التوابع المنطقية .
5- معالجة الواقع .
6- التدريب الفعال للمدرس .

وكل استراتيجية يجب أن يساعد في بذرها آباء متعلمون وشخصيات تحيط بالطالب ولها تأثير من قريب أو بعيد في سلوكه . (12 : 83 - 84)

خامساً : استراتيجيات إدارة الفصل .

إن إدارة الفصـــل هي مجموعة من الأنماط السلوكية المعقدة التي يستخدمها المعلم لكي يوفـــر بيـــئة تعليمـــية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكن المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة . (3 : 302 - 303)

ولعل إدارة الفصل وضبطه من أهم الجوانب في علمية التدريس التي تشغل بال واهتمام المعلمين ، وتتوقف كفاءة المعلم وفعاليته على حسن إدارته للفصل والمحافظة على النظام فيه .

وهناك ثلاث مداخل رئيسية لإدارة الفصل هي :

1 - مدخل تعديل السلوك Behavior Modification Approach
2 - مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي Social-motional Climate Approach
3 - مدخل عمليات الجماعة Group Process Approach

وسوف نناقش المداخل الرئيسية لإدارة الفصل على النحو التالي :

1 – مدخل تعديل السلوك Behavior Modification Approach

إن طريقة تعديل السلوك تستند إلى مبادئ السلوكية في علم النفس وهذه النظرية تقوم على مبدأ أن السلوك كله متعلم ، وتعتقد هذه الطريقة أن التلميذ يسئ السلوك لسببين :

- أنه تعلم أن يسلك بطريقة غير مناسبة .
- أنه لم يتعلم أن يسلك سلوكاً مناسباً .

وهناك مسلمتان رئيسيتان بدأ منهما تعديل السلوك هما :

- أن التعلم يمكن أن يتخذ شكل التعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي أو العقاب أو الانطفاء .
- أن التعلم يمكن ضبطه وتوجيهه عن طريق التحكم في الوقائع البيئية .

أن اكتســـاب سلوك معين مرهون بالتعلم شريطة أن يثاب أو يكافأ هذا السلوك بمعنى أن يؤدى هذا السلوك على نوع ما من أنواع التعزيز ، فالتعزيز يتخذ أشكال مختلفة هي :

- **الـــتعزيز الموجب** : وينظر إليه كمكافأة للتلميذ الذي يسلك سلوكاً سليماً لكي يستمر هذا السلوك ويتدعم .
- **التعزيز السلبي** : ويتم فيه تدعيم السلوك عن طريق استبعاد مثير غير سار.
- **العقاب** : هو استخدام مثير غير سار كوسيلة لحذف سلوك غير مرغوب فيه . وعلى الرغم من رفـــض العقاب كوسيلة من وسائل إدارة الفصل فدعاة تعديل السلوك ينظرون إلى أن له ميزة أساسية وهى أن يكف أو يمنع السلوك غير المرغوب فيه لذا فهم لا يرفضونه رفضاً تاماً .
- **الانطفاء** : يعنى استبعاد المكافأة أو الثواب مما يترتب عليه ضعف في السلوك ونقصان تكراره حتى يختفي في نهاية الأمر .

<u>ويميز الباحثون بين عدة أنماط من المعززات المكتسبة وهى :</u>

- **معززات اجتماعية** : أي إثابة السلوك من قبل الأفراد الآخرين في السياق الاجتماعي (الثناء – التصفيق) .
- **معـــززات رمـــزية** : وهى في جوهرها أشياء غير مثيبة ولكن يمكن استبدالها في وقت لاحق بمعززات ملموسة كالنقود التي تستبدل بهدايا مثلا أو مواد دراسية وغيرها .
- **معززات النشاط** : وهى الأنشطة المثيبة التي تقدم للتلميذ كاللعب خارج الفصل وتخصيص وقت للقراءة الحرة .

وتحدد الإثابة أو العقوبة في ضوء قدرتها على زيادة تكرار حدوث السلوك المثاب وتقليل حدوث العقاب وبذلك نجد أن الإثابة أو العقوبة تختلف من تلميذ لأخر.

<u>وهناك ثلاثة طرق للتعرف على المعززات المناسبة للأفراد :</u>

- البحث عن المعززات المناسبة عن طريق ملاحظة ما يميل التلميذ إلى عمله.

- ملاحظـــة مـــا يتبع تصرفات سلوكية معينة من قبل التلميذ ومحاولة تحديد سلوك زملاء التلميذ الذي يعزز سلوكه .
- الســؤال المباشـــر للتلاميذ عما يرغبون عمله في وقت الفراغ وما يودون الحصول عليه وما يودون العمل من أجله .

كذلك هناك وجهات نظر متباينة إزاء استخدام العقاب في العملية التعليمية يمكن تحديدها فيما يلي :

1 – الـــرأي الأول : يرى أن الاستخدام المناسب للعقاب له كفاءة وفاعلية عالية في حذف سلوك التلميذ السيئ .

2 – الرأي الثاني : يرى أن الاستخدام الملائم للعقاب في أنماط محددة من المواقف والذي يمكن أن يكون له تأثير مباشر وقصير المدى يعد أمراً مرغوباً فيه .

3 – الرأي الثالث : يرى ضرورة تجنب العقاب تجنباً كاملاً .

مزايا العقاب :

1- يساعد التلاميذ على التمييز بين الأنماط السلوكية المقبولة وغير المقبولة .
2- يمنع سلوك التلميذ المعاقب مباشرة ويقلل حدوثه لفترة طويلة .
3- يعلـــم التلامـــيذ الآخرين لأنه يقلل من احتمال تقليد أعضاء الفصل الآخرين للأنماط السلوكية المعاقبة .

عيوب العقاب :

1- قد يؤدى استخدام العقاب إلى أن يصبح المتعلم المعاقب عدوانياً .
2- قد يؤدى إلى انسحاب التلميذ المعاقب كلية والانطواء علي نفسه .
3- قد يساء تفسير العقاب إذ أن عقاب سلوك محدد قد يعمم على أنماط سلوكية أخرى .
4- قد يؤدى العقاب إلى استجابات وردود أفعال من زملاء التلميذ المعاقب كالسخرية أو التعاطف معه .
5- قد يؤدى العقاب إلى جعل التلميذ المعاقب سلبياً بالنسبة لذاته أو بالنسبة للمواقف فقد يؤدى إلى الشعور بعدم الثقة في النفس .

وبذلك نستنتج أنه إذا تيسر استخدام إجراءات بديلة للعقاب لحذف السلوك غير المرغوب فيه كان ذلك أفضل ، ونجد أن البحوث النفسية والتربوية قد أسفرت عن كثير من النتائج منها :

- أن تجاهل السلوك غير الناسب وإظهار الموافقة على السلوك المناسب أسلوبان فعالان في تعديل السلوك .
- أن إظهار الموافقة والتقبل للسلوك المناسب هو في الأغلب السبيل إلى الإدارة الناجحة للفصل .

2 - مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي Social-motional Climate Approach

إن الإدارة الفعالــة للفصــل تقوم على أساس العلاقات الطيبة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم وعلى المعلم أن يدرك أن تيسير المتعلم لدى التلاميذ يتوقف على الخصائص المرتبطة بين المعلم والتلاميذ :

- الواقعية عند المعلم .
- تقبل المعلم وثقة التلاميذ .
- مشاركة المعلم الوجدانية للتلاميذ .

إن الحب واحترام الذات هما الحاجتان الرئيسيتان اللتان ينبغي إشباعهما لدى التلميذ حتى يســتطيع أن ينمى ذاته بنجاح ، ولذلك يجب على المعلم أن يتيح له الفرصة لتحقيق النجاح كما يجب علــيه أن يساعد تلاميذه على تجنب الإخفاق والفشل وذلك لأن الإخفاق يقتل الدافعية ويخلق صورة ســلبية عــن الذات ويؤدى إلى سوء السلوك ، لذلك ينبغي أن تكون حجرة الدراسة مكاناً يشعر فيه التلميذ بالأمن والأمان.

كما أن من الأمور الهامة في مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي :

- تأكيد أهمية المشاركة الوجدانية وتقبل المعلم لتلاميذه .
- أهمية العلاقات الإنسانية الطيبة داخل حجرة الدراسة .
- أهمية الأنماط السلوكية لدى المعلم التي تشعر التلميذ بأن المعلم مهتم به .

لقــد حدد " كارل روجرز " (1969) عدة أمور اعتبرها أساسية إذا أريد أن يكون للمعلم الحد الأقصى من التأثير في تيسير التعلم وهى :

(الواقعية ، الأصالة ، التطابق ، التقبل ، المكافأة ، الرعاية ، الثقة ، الفهم والعطف)

ويرى " جيلو " (1972) أن المبدأ الأساسي للتفاهم والتواصل أن يوجه المعلم حديثه إلى الموقــف وليس إلى التلميذ أو الشخصية وقد وضع " جيلو " مجموعة من التوصيات تصف الطرق التي يمكن أن يستخدمها المعلم .

1- أن يوجه حديثه لموقف التلميذ ولا يحكم على خلقه وشخصيته .
2- أن يعبر عن مشاعر حقيقية واقعية نحو التلميذ .
3- أن يدعو إلى التعاونيين التلاميذ ويتيح الفرصة أمامهم لذلك .
4- أن يقلل من التحدي بتجنب الأوامر التي تثير استجابات دفاعية .
5- أن يتعرف على آراء التلميذ ويحترمها بطرق تزيد من شعوره بقيمته .
6- أن يتجنب الأسئلة التي تثير الحقد والتعليقات التي تدعو إلى الكراهية .
7- أن يتجنب استخدام السخرية لأن هذا يقلل من احترام التلميذ لنفسه .
8- أن يصف العمليات ولا يحكم على النواتج أو الأشخاص .

9- أن يكون موجزاً مختصراً وأن يتجنب الوعظ الذي لا يثير الدفاعية .

10- أن يستخدم الثناء الذي يتم على التقدير .

11- أن يستمع للتلاميذ ويشجعهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم .

وجهة نظر " جليسر " (1969) في هذا المجال :

يــرى " جليسر " أن الحاجة الأساسية التي يحتاج الناس إلى إشباعها هي الحاجة إلى الهواية والذاتية أي مشاعر التميز والجدارة ، ويرى أنه لكي نحقق النجاح في ذلك في سياق المدرسة لابد أن ننمى لدى الفرد المسئولية الاجتماعية ومشاعر القيمة الذاتية والمسئولية والقيمة نتيجة لتكوين علاقات طيبة مع الآخرين ، ويرى أن سوء سلوك التلاميذ ناتج عن إخفاقه في تنمية ذات نجاحه .

ويقترح " جليسر " عملية على المعلم أن يتبعها لكي يساعد التلميذ على تغيير سلوكه غير المرغوب فيه :

1- أن يكون علاقة ودية مع التلميذ أي أن يتقبل التلميذ دون أن يتقبل سلوكه ويبين مدى اهتمامه بمساعدته لحل أي مشكلة .

2- أن يصــف ســلوك التلمــيذ الحالي وان يعالج المشكلة دون أن يقوم التلميذ أو أن يحكم على شخصيته .

3- أن يساعد التلميذ على إصدار حكم قيمي على المشكلة السلوكية .

4- أن يساعد التلميذ على أن يخطط مساراً أكبر للفعل وإذا لزم الأمر عليه أن يقترح على التلميذ بدائل مختلفة .

5- أن يوجه التلميذ لكي يلتزم بمسار الفعل الذي اختاره بنفسه .

6- أن يعزز سلوك التلميذ خلال متابعته لخططه وأن يتيح للتلميذ فرصة أن يدرك تقدمه بنفسه .

7- ألا يتقــبل أي أعــذار إذا أخفق في اتباع ما التزم به ويساعد التلميذ على أن يفهم أن مسئول عن سلوكه .

8- أن يــدع التلميذ يقاسي من النتائج الطبيعية من لسلوكه دون أن يعاقبه ويساعده على المحاولة مرة أخرى .

ويعــتقد " جليســر " أن كثــيراً من المشكلات السلوكية تعالج على أفضل نحو من خلال استخدام الفصل لأسلوب حل المشكلات بصورة جماعية تحت توجيه المعلم فاللقاء الاجتماعي ويقصد بــه توفير المساعدة التي يحتاجها التلميذ في هذا المجال ، وهو يرى أن هناك ثلاث توجيهات تساعد على أن تكون اللقاءات الصفية لحل المشكلات فعالة وهي :

- أي مشكلة فردية أو اجتماعية يمكن أن تطرح للمناقشة ويمكن للمعلم أو التلميذ أن يطرح المشكلة .
- ينبغي أن توجه المناقشة لحل المشكلة على ألا يكون الجو متسما بالعقاب .
- ينبغي أن يتم الاجتماع بحضور كل من المعلم والتلاميذ .

3 - مدخل عمليات الجماعة Group Process Approach

تقـوم الفكـرة الرئيسية التي يستند إليها هذا المدخل في إدارة الفصل على مجموعة من المسلمات هي :

- أن التعلم المدرسي يحدث في سياق اجتماعي يتمثل في جماعة الفصل .
- أن جماعة الفصل نسق اجتماعي له خصائص يشترك فيها مع جميع الاتساق الاجتماعية ، والجماعة الصفية الفعالة تتميز بشروط تتسق مع تلك الخصائص.
- أن العمل الرئيسي للمعلم هو وأن يكون جماعة فعالة ومنتجة في الفصل .

ولقد حدد " شمك وشمك " (1975) ست خصائص تميز الجماعة الفعالة هي :

التوقعات، القيادة، الجاذبية، المعايير، التواصل، التماسك.

- **التوقعات .**

ويقصـد بها تلك المدركات التي تتوفر لدى المعلم والتلاميذ عن علاقتهم بعضهم ببعض وهـي توقعات فردية ، والجماعة الفعالة هي التي تكون توقعاتها دقيقة وواضحة وسلوك المعلم ينقل إلى تلاميذه السلوك الذي يتوقعه منهم .

- **القيادة .**

هـي مجموعة من الأنماط السلوكية التي تساعد الجماعة على التقدم لتحقيق أهدافها وهذه الأنماط تشمل الأفعال التي تساعد على وضع معايير الجماعة وتحديدها ونجد أنه حين يشارك التلاميذ المعلم في قيادة الفصل فمن المرجح أن يكون مسئولين عن سلوكهم .

- **الجاذبية .**

وهـي تشـير إلـى أنماط الصداقة في الجماعة الصفية ويمكن أن توصف بأنها مستوى الصـداقة التي تتوافر بين أعضاء الجماعة ولذلك فإن مدير الفصل الكفء وهو الذي ينمى علاقات إيجابية بين الأعضاء .

- **المعايير .**

وهـي التوقـيعات التي تتصل بما ينبغي أن يكون عليه تفكير وشعور أعضاء الجماعة وكذلك سلوكهم فهي تساعد على فهم ما هو متوقع منهم وما يتوقعونه هم من الآخرين وعلى ذلك نجد أن من أهم أعمال المعلم أن يساعد الجماعة الصفية على أن ترسخ معايير جماعية منتجه

◆ التواصل .

سواء أكان لفظياً أم غير لفظي فأي حوار بين أعضاء الجماعة يستلزم قدرة إنسانية فردية علـــى فهم الفرد بمشاعر الآخرين ، والتواصل هو الوسيلة التي يتم عن طريقها تفاعل ذو معنى بين الأعضاء ومن خلاله تحدث عمليات الجماعة في الفصل.

وعلى ذلك فعلى المعلم أن ينشأ قنوات الاتصال بحيث يعبر جميع التلاميذ عن مشاعرهم وأفكارهم تعبيراً حراً وأن يتقبل هذه الأفكار والمشاعر .

◆ التماسك .

ويهـــتم التماســك بالشـــعور الذي يتوافر لدى الأعضاء نحو جماعة الفصل فهو مجموع مشاعر الأعضاء نحو الجماعة ويختلف التماسك عن الجاذبية حيث يؤكد على علاقة الفرد بالجماعة ككـل ، والتمســك ضروري وجوهري لإنتاج الجماعات المتماسكة التي تتميز بشكل واضح بتوافر معايير راسخة لها .

❑ مضامين هذا التصور .

1- ينبغي أن يوضح المعلم للتلاميذ التوقعات التي يتمسك بها الأفراد في الجماعة.
2- على المعلم أن يبذل جهداً موجباً نحو الهدف وذلك بإظهار أنماط سلوكية قيادية مناسبة .
3- يجب أن يظهر المعلم توحداً عاطفيا مع التلاميذ ويشجع الصدقات .
4- عليه أن يظهر مهارات اتصال فعالة ويساعد التلاميذ على تنميتها .
5- ينبغـــي على المعلم أن ينمى تماسك الجماعة وذلك بتكوين جماعة صفية ذات توقعات مفهومة موجهة نحو الهدف ومستويات عالية من التوحد العاطفي والتقبل والصداقة .

سادساً : أنماط إدارة الفصل :

يختلف المعلمون فيما بينهم بوصفهم مديرون لصفوفهم عند ممارستهم لصلاحيتهم في أثناء قـــيامهم بواجباتهم ومسئولياتهم ، يمكن أن نميز عدة أنواع من الأنماط التي يلجأ إليها المعلمون في أثناء إدارتهم لهذه الصفوف وأهم هذه الأنماط ما يلي :

1- النمط التسلطي .
2- النمط التقليدي .
3- النمط الديمقراطي .

النمط التسلطي :

وفي هذا النمط يقوم المعلم – أثناء إدارته لصفه – بالممارسات العملية التالية :

1- الاستبداد بالرأي وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آراءهم .
2- استخدام أساليب الفرض والإرغام والإرهاب والتخويف .
3- عدم السماح بالنقاش .

4- يفرض على الطلاب ما يجب أن يفعلوه وكيف يفعلوه ومتى وأين ؟
5- يـنعزل عن الطلاب ولا يحاول التعرف عليهم وعلى مشكلاتهم ، ولا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبينهم .
6- التحكم الدائم بالدراسيين .
7- توقع التقبل الفوري لكل أوامره (نظام صارم) .
8- يمنح القليل من الثناء لاعتقاده أن ذلك يفسد الطلاب .
9- يعتقد أن الطلاب لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم .
10- يحاول أن يجعل الطلاب يعتمدون عليه شخصياً باستمرار .

ولهذا النمط تأثير كبير على فاعلية التعلم واستجابات الطلاب فيبدو عليهم (الخنوع الذي قد تلـيه ثورة وشيكة على المعلم وكراهية له ، وكذلك فإن الشرود يظهر على الطلاب وعدم الاطمئنان إلى معلمهم ويبدو عليهم الاستثارة دائما ولا يرغبون في التعاون وقد يلجئون إلى الغيبة والوشاية).(8)

ويلاحـظ أن العمـل ينحدر بشكل ملحوظ إذا ما غاب المعلم ، وكذلك فإن الطالب الذي يخضـع إلى هذا النمط (يضطر إلى كبت رغباته وميوله ودوافعه بما يؤدى إلى نفوره من التعلم أو إلى تعقيدات أخرى قد تنشأ عن ذلك مثل:تدهور في الصحة العقلية) (5 : 6)

النمط التقليدي .

ويعـتمد هذا النمط على احترام كبر السن . على اعتبار أن المعلم أكبر سناً من الطلاب وافصح منهم لساناً وأكثر منهم خبرة وحكمة ويتوقع هذا المعلم من الطلاب الطاعة المطلقة والولاء الشخصـي لهـم ، فهـو يقوم على الصورة الأبوية لشخصية المعلم ويهتم بالمحافظة على الوضع التعليمـي كما هو متعارف عليه سابقاً دون تغييره ويقاوم هذا المعلم أي محاولة للتغيير ويعتبر مثل هذه المحاولة تعدياً على سلطته ونفوذه داخل حجرة الدراسة .

النمط الديمقراطي :

المعلـم المتبع لهذا النمط في إدارته لصفه يلاحظ عليه أنه يقوم بممارسات سلوكية معينة تعبر عن اتباعه لهذا النمط في إدارته وتعامله مع الطلاب إذ لا يكفي القول أن هذا المعلم ديمقراطي بل لابد من الحكم على ديمقراطيته من خلال الممارسة العملية ، وأهم هذه الممارسات ما يلي : (5 : 10)

1- إتاحة فرص متكافئة بين الطلاب وممارسة ذلك فعلا .
2- إشراك الطلاب في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف وصياغتها ورسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات المختلفة .

3- تنسيق العمل المشترك بينه وبين الطلاب وبين الطلاب مع بعضهم البعض .
4- العمل على خلق جو يشعر الطالب بالطمأنينة اللازمة للقيام بعملة بفاعلية .
5- تشجيع استثارة همم الطلاب لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التعلم والتعليم .
6- احترام قيم الطلاب وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم .
7- إتاحة الحرية الفكرية لكل الطلاب والثقة فيهم في قدراتهم والرغبة في التعامل معهم .
8- عـدم إشعار الطلاب بالتعالي عليهم بسبب المركز الوظيفي وكذلك عدم التساهل معهم والانفتاح عليهم بشكل يؤدى إلى فقدان المعلم لاحترامهم وتقديرهم له .

سابعاً : مشكلات إدارة الفصل: Classroom Management Problems

التدريس يتألف من مجموعتين رئيستين من الأنشطة هما :

- – الأنشطة التعليمية .
- – الأنشطة الإدارية .

وبطبيعة الحال يتوقع دائما أن يواجه المعلم نمطين من المشكلات داخل الفصل :

- مشكلات تعليمية .
- مشكلات إدارية .

وتتطلـب المشكلات الإدارية حلولا إدارية ولا يمكن مواجهتها باستخدام الحلول التعليمية كما أن المشكلات التعليمية تتطلب حلولا تعليمية ولا يمكن مواجهتها بحلول إدارية ، وعلى ذلك فإن الخطـوة الأولـي فـي حل مشكلات إدارة الفصل هي القدرة على التمييز بين المشكلات التعليمية والمشكلات الإدارية ولكي يستطيع المعلم معالجة المشكلات الإدارية في الفصل ولكي يكون فعالا في إدارته لفصله لابد أن تكون لدية القدرة على التمييز بين :

- المشكلات الفردية .
- المشكلات الجماعية .

كذلك تكون لدية القدرة على فهم نوع السلوك الذي يلائم كل نوع منها والقدرة على تطبيقه فـي مواقف مشكلة معينة ، والتمييز بين المشكلات الفردية والمشكلات الجماعية ليس تصنيفاً قاطعاً لأن مشـكلات الفـرد ومشكلات الجماعة كثيراً ما تتداخل بعضها مع البعض الآخر بحيث يصعب الفصل بينهما ، ومع ذلك يظل هذا التصنيف مفيداً للمعلم مع إدراكه ووعيه بهذا التداخل ، وفيما يلي عرضاً لأهم جوانب المشكلات الفردية والجماعية .

أ – المشكلات الفردية :

إن السـلوك الإنسـاني سـلوك أرضى هادف وإن لدى كل فرد حاجة أساسية للانتماء والشعور بأنه ذو قيمة وجدارة ، والفرد حين يجد إحباطاً في إشباع حاجته للانتماء والإحساس بقيمته

الذاتــية مــن خـــلال وسائل مقبولة اجتماعية فإنه يلجأ إلى أساليب سلوكية غير مقبولة لتحقيق هذا الإشباع.

ولقد حدد " دريكرز " و" كاسل " (1972) أربعة أنماط سلوكية غير مقبولة يقوم بها الفرد :

1 – أنماط سلوكية لجذب الانتباه :

التلمــيذ الــذي يعجــز عن تحقيق مكانة بين الآخرين بطريقة مقبولة اجتماعياً يلجأ إلى اســتخدام أنماط سلوكية غير مقبولة لجذب الانتباه سواء أكانت نشطة كان يستعرض نفسه أو يقترف أفعـــال ســـيئة تضايق غيره ، أم سلبية كالتلميذ الخجول الكسول الذي يحاول أن يحصل على الانتباه بطلب المساعدة المستمرة من الآخرين .

2 – أنماط سلوكية تبحث عن السلطة والقوة :

وهي وسائل للاستحواذ على الانتباه بطريقة هدامة ، والباحث عن السلطة بطريقة نشطة يجـــادل ويجذب ويرفض القيام بما يطلب منه أما الذي يستخدم الطريقة السلبية فهو الذي يظهر كسله بشكل بارز ولا ينجز أى عمل على الإطلاق مثل التلميذ كثير النسيان العنيد غير المطيع .

3 – أنماط سلوكية تهدف إلى الانتقام :

والتلمــيذ هنا يعاني من إحباط عميق ويبحث عن النجاح عن طريق إزاء الآخرين وتغلب عليه الروح الرياضية المنخفضة والحقد على نجاح الآخرين .

– المشكلات الجماعية التي تواجه المعلم في إدارة الفصل :

1– قصور في الوحدة :

ويظهــر فـــي صورة صراعات بين الجماعات الفردية كالصراع الذي ينشأ بين التلاميذ نتيجة الاختلاف في القومية أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية ويتميز جو الفصل هنا بالكراهية والتوتر .

2– عدم الالتزام بمعايير السلوك وقواعد العمل :

ويظهر عندما تقوم الجماعة في الفصل بسلوك غير مناسب في مواقف تتوافر فيها معايير راسخة وواضحة ومن أمثلة ذلك إثارة الضجة والسلوك الفوضوي المخرب للنظام في وقت يتوقع فيه التلاميذ الهدوء وحسن السلوك .

3 – الاستجابات السلبية من جانب أعضاء الجماعة :

وتعـــبر هذه الاستجابات السلبية عن الكراهية نحو الآخرين الذين لا تقبلهم الجماعة ممن يعوقـــون جهودهـــا ، من أمثلة هذه الاستجابات مضايقة تلاميذ الفصل لتلميذ معين يعتبرونه مختلفا عنهم .

4 – موافقة الفصل وتقبله لسلوك سيئ :

وهـنا تشجع الجماعة التلميذ الذي يسلك بطريقة غير مقبولة وتؤيده في تبنى التلاميذ هذا السلوك السيئ أصبحت المشكلة جماعية ولذا تكون أشد خطراً (3 : 320-322)

ثامناً : قائمة المعلم لمنع مشكلات الفصل :

تـتفق القائمــة التالــية مع (قائمة افعل ولا تفعل) التي أشار إليها البعض " فريدريك " 1986 " والتــي يمكن أن يستخدمها المعلم لمنع حدوث المشكلات بالفصل، ومن الممكن عرض تلك القائمة على النحو التالي :

1- كن مستعداً جيداً لكل صف من صفوفك	1- لا تحاول أن تضيع الوقت في صفك بتكليف الطلاب مهاماً غير مفيدة .
2- استخدم أنشطة تدريسية وتعليمية تدور حول الطالب .	2- لا تصــنع قواعــد اصطلاحية وغير مفيدة لتظهر سلطتك أو لتعاقب الطلاب .
3-ضــع قواعد عادلة ومعقولة وافرضها على طلابك	3- لا تعاقــب الطالب المخطئ نتيجة لمشاجرة في الصف .
4- أشــرك الطلاب في القواعد واشرح السبب وراء كل منها .	4- لا تعاقب الصف كله بسبب تصرف البعض .
5- أشرك الطلاب في وضع قواعد السلوك في الصف .	5- لا تكن قاسياً وغير مرن في وضع النظام .
6- كن على استعداد للتوافق . .	6- لا تحمل الضغائن لطلابك .
7- اســتخدم تـنوعاً مــن الأنشــطة التدريسية والتعليمية في صفك .	7- لا تحــاول أن تتســاهل مــع الطلاب عند ملاحظتك السلوك غير سوى .
8- أعــط الطــلاب فرصــاً للتحدث والتحرك والتعبير عن أنفسهم في الصف .	8- لا تفقد صبرك أو تحكمك في نفسك.
9- انشغل بسلوك مهني راقي المستوى في كل الأوقات .	9- لا تستخدم عقوبات بدنية كثير من المدارس تمنعها ، والآباء تعترض عليها .
10- احفظ أسماء طلابك وخاطبهم به .	10- لا تبالغ في الجدية لدرجة الخطأ .
11- اهتم – بإخلاص – بأنشطة الطلاب خارج الصف .	11-لا تنــتظر من المدير أو الموجه أن يتعامل مع مشكلات نظام الفصل .
12- اشــترك في أنشطة إضافية للمنهج تتعلق بالطلاب .	12- لا تهدد بما لا تستطيع .
13- استخدم تعزيزاً مخلصاً وإيجابيا .	13- لا تسخر من الطلاب .
14- اصــبر على الطلاب عندما يخطئون من	14- لا توقفهم في حيرة .

حين لآخر .	
15- استخدم التعزيزات الإيجابية المنوعة .	15- لا تعط عقوبات يعتبرها الطلاب ثواباً
16- كن متسقا في معاملتك للطلاب .	16- لا تتورط في مجاملات مع الطلاب .
17- تذكر أن المراهقين ممتلئون بالطاقة ويمكن أن يكونوا متحمسين أحياناً .	17- لا تعـط عقوبة تكون غير مناسبة لسلوك سئ .
18- اخبر أولياء أمور الطلاب عن نجاح أبنائهم .	18- لا تبحث عن المتاعب .
19- أسس قواعد للسلوك في بداية كل مقرر .	19- لا تستخدم الاختبارات والواجبات كعقاب .
20- أعط اهتماماً فرديا لكل طالب .	20- لا تكن ودوداً مع الطلاب أكثر من اللازم .
21- أعترف بأخطائك .	21- لا تصنع من الطلاب مجموعة مدللـه .
22- تـأكد من أن كل تلميذ لدية معياراً للنجاح والمكانة .	22- لا تصرخ في الطلاب .
23- حـاول أن تضفي لمسة مرح على طلابك وكن قادراً على الضحك .	23- لا تتوقع دائما أن الطلاب سيكونون هادئين أثناء دراسة وتعلم مادتك .
24-تلمس احترام وتعاون طلابك .	24- لا تسمح لنفسك بالإرهاق والضيق.
25-اجعل مزاجك رهن تحكمك .	25- لا تستخدم التهديد كأسلوب وحيد للسيطرة على الطلاب .
26-افرض تنظيمات المدرسة .	26- لا توقع العقاب وأنت غاضب .
27-عامل الطلاب برقة واحترام .	27- لا تتوقع أن يعاملك الطلاب باحترام إن لم تحترم مشاعرهم .

- تطبيقات عملية على فنيات ومهارات إدارة الفصل

تدريب (1)

من خلال دراستك لموضوع مشكلات إدارة الفصل حاول أن تميز بين المواقف التالية من حيث كونها مشكلات إدارية أم مشكلات تعليمية وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة .

الموقف	مشكلة إدارية	مشكلة تعليمية
1- محمد ينجز أعماله بسرعة كبيرة عن زملائه ولكنه يضايقهم بالتحدث إليهم وتشتيت جهودهم .		
2- أسماء تلميذه جديدة في الفصل وبالرغم من مرور شهرين على انضمامها للفصل فما تزال التلميذات يعتبرونها عضوا غير مقبول في الجماعة مع أنها ذكية وجذابة .		
3- إبراهيم يقاطع المتحدث دائما أيا كان هذا المتحدث المعلم أم أي تلميذ آخر وهذه المقاطعة تكون بتعليق مثير فهو حاضر البديهة وعادة ما تثير تعليقاته ضحك زملائه في الفصل .		
4- ليلي تعاني دائما من شرود الذهن وهي بطبيعتها خجولة هادئة ودرجاتها بصفة عامة اقل من المتوسط .		

تدريب (2)

فـيما يلي مواقف مشكلة تتصل بإدارة الفصل من الممكن أن تواجهك أثناء قيامك بعملية التدريس ، وضح كيف يمكنك التصرف حيالها .

الموقـف الأول : في أثناء استغراقك في شرح أحد الدروس وجدت أحد التلاميذ يتحدث إلى زميله وقد شغلا عن متابعة الشرح .

التصرف :

-
-
-

الموقـف الثانـي : فـي بداية الحصة عندما دخلت الفصل وجدت أن طالبين يتشاجران ولم يشعرا بدخولك وعندما شعراً توقفا عن المشاجرة .

التصرف :

-
-
-

الموقـف الثالث : أثناء قيامك بالكتابة على السبورة وجدت أحد الطلاب يتحدث بصورة تشد الانتباه وتثير الفوضى في الفصل .

التصرف :

-
-
-

الموقف الرابع : خالد تلميذ جديد في الفصل وهو منعزل منطوي وليس له أصدقاء .

التصرف :

مراجع الفصل الثامن عشر

أولاً : المراجع العربية :

1- ألفت عيد محمد عيد شقير. (1996) . فعالية كل من برنامج تدريب وسمة جهة الضبط على اكتساب كفايات إدارة الفصل لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة طنطا . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة طنطا .

2- جابر عبد الحميد . (1982) . مرشد المعلم . القاهرة : عالم الكتب .

3- جابر عبد الحميد وآخرون . (1986) . مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية.

4- ج . ويـن رانبستون . (1977) . تنظيم الفصول الدراسية للتعليم ، ، ترجمة السيد العزاوى ، ومحمد شعلان ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

5- عدنـان مصـلح . (1976) . أوضاع الإشراف التربوي في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان: الجامعة الأردنية .

6- عمـر الشـيخ . (1978) . إدارة الصفوف والتعيينات المدرسية ، مركز التأهيل التربوي ، عمان : الأردن .

7- فكرى حسن ريان .(1993) . التدريس : أهدافه وأسسه ، القاهرة : عالم الكتب.

8- كمال دسوقي . (1977) . التعليم والتعلم ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

9- محمـود عـبد الرازق شفشق ، هدى محمود الناشف . (1987) . إدارة الصف المدرسي ، القاهرة : دار الفكر العربي .

10- محمـود فتحـي عكاشة ، داود عبد الملك الحدابي . (1991) . أيديولوجية ضبط الفصل لدى عينة من المعلمين والطلاب بالجمهورية اليمنية ، التربية المعاصرة ، عدد (28) .

11- ممـدوح محمد سليمان ، عباس أديبي . (1990) . نحو أداة موضوعية لإدارة الصف بالتعليم الإعـدادي بالبحرين ، رسالة الخليج العربي ، عدد (32) ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض : السعودية

ثانياً : المراجع الأجنبية :

12 - Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3 rd. ed.) . New York : McGraw – Hill .

الباب الرابع

التقويم

الفصل التاسع عشر

تقويم مخرجات التعليم

- القياس والاختبار والتقويم .
- أنواع التقويم .
- معايير التقويم .
- وظائف التقويم .
- الاختبارات وأنواعها .
- الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها .
- إجراءات تصميم اختبار تحصيلى .
- إجراءات تصميم مقياس اتجاهات .
- قياس الجوانب المهارية (اختبارات الأداء) .
- تطبيقات عملية .

أهــداف الفصل التاسع عشر (تقويم مخرجات التعليم)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

1- تحديد مفهوم كل من القياس والاختبار والتقويم والفروق بينها.

2- التعرف على وظائف التقويم وأنواعه والمعايير التي يستند إليها .

3- التعرف الاختبارات وأنواعها وأسس بنائها.

4- كيفية القيام بتصميم اختبار تحصيلي ، وكيفية توظيفه في عملية التدريس .

5- كيفية القيام بتصميم مقياس اتجاهات ، وكيفية توظيفه في عملية التدريس

6- كيفية القيام بتصميم اختبار للأداء المهاري ، وكيفية توظيفه في عملية التدريس.

الفصل التاسع عشر

تقويم مخرجات التعليم

مقدمة :

تمثل عملية التقويم واحدة من الكفايات اللازمة لإعداد المعلم ، فقد تناولنا جميع نماذج مهارات التدريس المختلفة باعتبارها واحدة من المكونات الأساسية لأي نموذج ، إذ يتم عبرها الحكم على فعالية منظومة التدريس بأكملها . فالتدريس الجيد يتطلب تقويماً دقيقاً لجوانب التعلم سواء كانت قدرات أو معلومات أو مهارات أو جوانب وجدانية ، وذلك قبل البدء في التعليم لتحديد المستوى الذي يجب أن يبدأ عنده المتعلم ، أو أثناءه لتحديد نقاط القوة والضعف في تعلم التلاميذ ، تمهيداً لعلاج نقاط الضعف ؛ والتركز على نقاط القوة ، كما يتطلب التدريس الجيد أيضاً تقويماً دقيقاً في نهاية التعلم للحكم على مدى تحقيق الأهداف التدريسية بصورة شاملة . وقبل الخوض في الإجراءات اللازمة لتنفيذ عملية التقويم يتطلب الأمر ضرورة توضيح بعض المفاهيم والمعاني المرتبطة بمفهوم التقويم حتى يزال أي التباس على القارئ فيما يمكن أن يحدث من خلط بين هذه المفاهيم وبعضها البعض .

– القياس ، والاختبار ، والتقويم

يخلط بعض المعلمين بين كل من مفهوم القيا س ، ومفهوم الاختبار ، ومفهوم التقويم ، وعلى الرغم من أن هذه المفاهيم الثلاثة مترابطة إلا أن بينها اختلافات واضحة وسنعرض بإيجاز لتلك المفاهيم .

1- القياس : Measurement هو عملية جمع معلومات كمية عن موضوع القياس باستخدام وحدات رقمية مقننة ومتفق عليها . ويعرفه التربويون بأنه عملية تُعنى بالوصف الكمي للسلوك أو الواقع المقيس . وهو لا يتضمن أحكاماً بالنسبة

لفائدته أو قيمته أو جدواه . فحصول طالب على (60 درجة) من 100 مائة قد لا يعني شيئاً بالنسبة لتفوق هذا الطالب أو تأخره .

2- الاختبار : Test وهو الأداة التي نستخدمها للحصول على بيانات تدل على مدى تحقق الأهداف . فيمكن قياس التحصيل المعرفي بواسطة اختبار تحصيلي كما يمكن قياس الأداء المهاري بواسطة قوائم التدقيق . كما يمكن قياس الجوانب الوجدانية بواسطة اختبارات أو مقاييس الميول أو الاتجاهات أو القيم .

3- التقويم : Evaluation ويشمل في معناه القياس والاختبار ، فهو عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة ، أو ظاهرة ، أو موقف ، أو سلوك . (11 : 112)

- أنواع التقويم

منذ اللحظة الأولى لبدء المعلم في القيام بالإعداد لعملية التدريس وحتى الانتهاء منها يتخذ عدداً كبيراً من القرارات التي تتصل بتلك العملية ، ومن شأن عملية التقويم أن تُحسن من سّوية تلك القرارات ، إذ تزود بمعلومات موضوعية يستطيع أن يتخذ في ضوئها قرارات صائبة . سواء في مرحلة الإعداد لعلمية التدريس أو تنفيذها أو بعد الانتهاء منها .

<u>ففي مرحلة الإعداد يحتاج أن يطرح سؤالين هما :</u>

(1) إلى أي مدى يمتلك التلاميذ المهارات والمعارف التي تلزمهم للبدء بالتعلم الجديد ؟
(2) ما مستوى الخبرات السابقة عند التلاميذ فيما يتصل بنواتج التعلم المزمع تنفيذه ؟

<u>وفي مرحلة التنفيذ يحتاج أن يطرح السؤالين التاليين :</u>

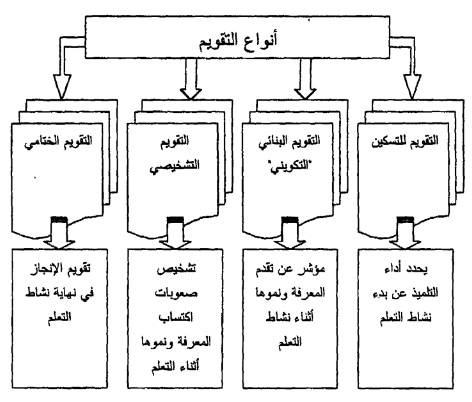
(1) على أي المهام التعليمية يظهر التلاميذ تقدماً مقبولاً ، وعلى أيها يحتاجون إلى المساعدة ؟
(2) أي التلاميذ يواجهون صعوبات تعليمية حادة تستدعي إلحاقهم ببرامج علاجية ؟

وبعـد الانـتهاء من عملية التدريس سواء لدرس أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي يحتاج إلى طرح السؤالين التاليين .

(1) أي التلاميـذ يمكـن القول بأنهم أتقنوا المهام التعليمية بشكل يمكنهم من الانتقال إلى تعلم درس جديد أو صفة جديدة ؟

(2) ما الدرجات التي ستعطي لكل تلميذ ؟

وللإجابـة علـى الأسئلة نجد أنفسنا بحاجة إلى التعرف على أنواع التقويم المختلفة وفق الموضح بالشكل رقم (19-1) [19]



شكل رقم (19-1) مختصر لأنواع التقويم

أولاً: التقويم للتسكين أو التقويم القبلي Placement (Pre-assessment) Evaluation

ويستخدم هذا النوع من التقويم للإجابة على السؤالين السابقين والمتعلقين بمرحلة الإعداد . إذ يهـدف إلـى تحديـد الـنقطة التي يبدأ منها كل تلميذ تعلمه ، وهو ما يحدث عادة عند استخدام استراتيجية التعلم الإتقاني Mastery Learning ، ويقوم المعلم بذلك النوع من التقويم عند البدء في دراسـة درس جديـدة أو وحـدة جديـدة ، بغية تحديد مستوى التلاميذ الأولي أي تحديد معلوماتهم ومهاراتهم وقدراتهم السابقة قبل الولوج في عملية التدريس .

وتفـــيد هذه الأنواع من الاختبارات كثيراً في حالة المعلم الذي لا يوجد لديه معرفة جيدة بالخلفية العلمية للتلاميذ الذين سيتولى التدريس لهم ، حيث أنها توقفه على حقيقة أمرهم من حيث المادة التي يعرفونها ومهاراتهم وقدراتهم واستعداداتهم ، وبالتالي يستطيع بناء خطته التدريسية أو برنامجه التعليمي على أسس وقواعد صحيحة .

ثانياً : التقويم البنائي " التكويني " Formative Evaluation

ويستخدم هذا النوع من التقويم للإجابة على السؤال الأول في مرحلة تنفيذ التدريس السابق ذكـــره ، إذا يهـــدف هـــذا الـــنوع من التقويم بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التدريســـية المنشـــودة ، أو مـــدى استيعابهم وفهمهم لموضوع محدد بغرض تصحيح مسار عملية الـــتدريس وتحســـينها ومـــن أدواته الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس والامتحانات القصيرة والتمارين والتي يقدمها أثناء الحصة .

ثالثاً : التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation

ويســـتخدم هذا النوع من التقويم للإجابة عن السؤال الثاني في مرحلة تنفيذ التدريس ، إذ يـــتم هـــذا التقويم على فترات منتظمة خلال تطبيق البرنامج التعليمي أو أثناء تنفيذ التدريس بتطبيق اختبارات تقيس مدى اكتساب التلميذ لكل هدف من الأهداف التدريسية أو السلوكية للدرس .

وتحلـــل إجابات التلميذ على تلك الاختبارات بهدف جمع معلومات مفصلة عما تعلمه وما حققـــه مـــن أهـــداف وما فشل في تحقيقه من هذه الأهداف ، والوصول إلى توصيف دقيق للأسباب الضعف التي يعاني منه التلميذ بُغية علاجها .

رابعاً : التقويم النهائي أو الختامي Summative (Post-assessment) Evaluation

ويســـتخدم هـــذا الـــنوع مـــن التقويم للإجابة على السؤالين السابقين اللذان يعقبان عملية الـــتدريس ، ويستخدم هذا التقويم في نهاية الفصل الدراسي بغرض تقدير مدى تحصيل التلاميذ في نهايـــة الوحدات الدراسية أو في نهاية البرنامج كما أنه يزودنا بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطـــريقة عادلـــة للمقرر ككل ، كما أنه يزودنا ببيانات يمكن على أساسها إعداد التقارير والشهادات الدراسية للتلاميذ .

معايير التقويم :

هـــناك اتجاهـــان رئيســـان فـــي تحديد معايير التقويم : الاتجاه السيكومتري والاتجاه الأديومتري .

(1) المعـــيار السيكومتري : وهو معيار جماعي المرجع إذ يتم الحكم على مستوى تحصيل التلمـــيذ من خلال مقارنة ذلك بتحصيل زملائه ، ومن أمثلة هذا التفسير للأداء ما يسمى بالأداء على اختبار معياري المرجع Norm – Referenced Test .

(2) المعـــيار الأديومتري : وهو معيار فردي أو محكي المرجع ، إذ يتم الحكم على الدرجة التـــي يحصـــل علـــيها المتعلم إما في ضوء مستواه في الماضي أو في ضوء المحكات الموضوعية والمقصودة من دراسة الوحدة الدراسية ومثل تلك الاختبارات التي تستخدم تسمي اختبارات محكية المرجع Criterion – Referenced Test .

وجدير بالذكر أن مصطلحي محكي المرجع ، ومعياري المرجع إنما يخصان طـــريقة تفســـير نتائج الاختبار سواء بمقارنة نتائج تعلم التلميذ بأقرانه، أو تقدير مستوى تقدمه الشخصي في إنجاز مهام التعليم والتعلم .

وظائف التقويم :

يمكـــن حصر وظائف عملية التقويم سواء بالنسبة للتلميذ أو للمعلم أو للبيئة المحيطة فيما يلي:

(1) يساعد المتعلم على تلمس نقاط القوة والضعف في تعلمه ، وتحسين دافعيتة للتعلم ، وزيادة مســـتوى الحفـــظ وانتقال أثر التعلم ، وزيادة معرفة التلاميذ بحقيقة أنفسهم ، وكذا توفير تغذية راجعة فيما يتصل بفعالية العملية التدريسية .

(2) يســـاعد المعلـــم على الحكم على مدى كفاية استراتيجيات التدريس وطرقه وأساليبه التي يمارسها ، وتصنيف تلاميذه حسب قدراتهم ومستوياتهم المعرفية وميولهم واستعداداتهم ، ومن ثم اتخاذه للقرارات الملائمة صوب تحسين عملية التدريس .

(3) الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي يتبناها المعلم في جميع أبعادها .

(4) تحديد مدى كفاية المدرسة وبيئات التعلم المختلفة في تسهيل تعليم التلاميذ .

(5) إنجاز وكتابة التقارير الإجمالية إلى إدارة المدرسة والتعليم ، وإلى الآباء

(6) يســـاعد الـــتقويم علـــى صناعة القرار الناجح : فصناعة القرار الناجح على أي مستوى (التلميذ ، المعلم ، المؤسسة) يتطلب عملية تقويم سليمة . [1]

الاختبارات Tests

تمثل الاختبارات أهم وسائل التقويم التي يمكن من خلالها الحصول على بيانات تشير إلى فعالية منظومة التدريس التي يتبعها المعلم أو يدرس وفقاً لها ، كما يمكن من خلالها الحكم علا بيئة التعلم في مختلف أبعادها .

والاختــبارات متنوعة إلى درجة كبيرة ويزيد تنوعها مع تقدم البحوث والدراسات فيها ، ومــع الحاجة إليها في كثير من مجالات النشاط الإنساني في المجتمع المعاصر ، ويعرف الاختبار على أنه موقف مقنن صمم خصيصا للحصول على عينة من سلوك الفرد . والاختبار طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر ، وهناك اعتباران أساسيان لابد من توافرهما في أي اختبار هما : (5)

التقنيــن والموضــوعية : ويشتمل التقنين على ناحيتين : الأولى معايير الاختبار والثانية : وهي تقنين طريقة إجراء الاختبار ويقصد بالاختبار أنه :

(1) نــوع مــن أنواع الملاحظة المضبوطة المنظمة لعينة من السلوك الذي يصعب ملاحظته مباشرة لفترات طويلة .
(2) نوع من أنواع الامتحانات المقننة التي يمكن تطبيقها على أفراد أو مجموعات .
(3) يمكن أن يقيس الاختبار بعض الجوانب الكمية أو الكيفية للأفراد .
(4) الاختبارات منها ما هو شامل ومنها ما هو متخصص .

وقد حدث تطور كبير ملحوظ في مجال الاختبارات ويمكن تصنيف الاختبارات في ثلاثة أنواع رئيسية مستخدمة في الحقل التربوي وهي :

(1) الاختبارات التحصيلية : وتهدف إلى قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ .
(2) اختبارات الأداء : وهى ذات طابع عملي تهدف إلى قياس قدرة الفرد على أداء عمل معين كالكتابة على الآلة الكاتبة أو العزف 00000 إلخ .
(3) الاختــبارات النفســية : وتهــدف إلـــى الكشف عن ذكاء التلميذ وقدراته واستعداداته وشخصيته ودرجة تكيفه الاجتماعي ومن أهمها :

- اختبارات الذكاء .
- اختبارات القدرات والاستعدادات مثل : اختبارات القدرة اللغوية ، القدرة الكتابية ، التفكير الابتكاري .... إلخ .
- اختبارات الشخصية مثل : اختبارات مفهوم الذات ، الاختبارات الإسقاطية .
- اختبارات الميول .
- اختبارات القيم والاتجاهات .

وتصنف الاختبارات تبعاً لمجموعة من الأسس (14 : 387-389) وذلك على النحو التالي:

1 - تقسيم على أساس المحتوى :

أ - اختبارات لفظية .
ب - اختبارات مصورة .
جـ - اختبارات عددية .

2 – تقسيم حسب نوع المفردات التي يحتويها الاختبار :

أ – اختبارات المقال .

ب – اختبارات الموضوعية ، ومنها :

- الصواب والخطأ .
- الاختبارات من متعدد .
- إعادة الترتيب .
- المزاوجة .
- التكملة .

3 – تقسيم حسب الأجراء :

أ – اختبارات فردية .

ب – اختبارات جمعية .

4 – تقسيم حسب طريقة الإرشادات والفقرات :

أ – اختبارات شفوية .

ب – اختبارات كتابية .

5 – تقسيم حسب الوقت المخصص للاختبار :

أ – اختبارات موقوتة " اختبار سرعة " .

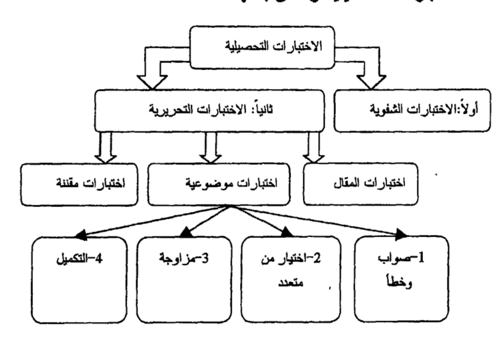
ب – اختبارات غير موقوتة " اختبار قوة " .

6 – تقسيم حسب ما تقيسه الاختبارات :

- اختبارات الذكاء .
- اختبارات الاستعداد الخاصة مثل : الاستعداد الموسيقي والاستعداد اللغوي والميكانيكي .
- اختبارات التحصيل الدراسي .
- اختبارات الشخصية .
- اختبارات التوافق (العام – الشخصي – والاجتماعي) .
- الاختبارات الإسقاطية .
- اختبارات الميول .
- اختبارات القيم والاتجاهات .
- اختبارات حسية حركية (المهارات الحركية – التآزر الحسي حركي).

<u>وسوف نستعرض هنا في دراستنا لأنواع ثلاثة من أنواع الاختبارات هما : الاختبارات التحصيلية ، ومقاييس الاتجاهات ، واختبارات الأداء .</u>

– الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها



شكل رقم (19-2) الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها

أولاً : الاختبارات الشفوية : Oral Exam

لعلـــة أقدم طريقة من طرق التقويم التقليدي وكانت عبارة عن حفظ حقائق ومعلومـــات معينة ثم إعادتها وتذكرها فكانت ترتكز على الذاكرة والطريقة الوحيدة هي التسميع الشفوي [4].

وتعتبر الاختبارات الشفوية ضرورية في بعض المواقف التعليمية كما أنها مكملة لأنواع الاختـبارات الأخـرى ، فإذا أجريت الاختبارات الشفوية بدقة تامة وفي توقيت مناسب فإنها تساعد المعلم على تفهم بعض الجوانب لدى تلاميذه أكثر مما تؤدي إليه أنواع الاختبارات الأخرى .

ومن أهم مزايا الاختبارات الشفوية ما يلي :- [5]

1- تعطـــي صـــورة دقـــيقة عن قدرة التلميذ على القراءة الصحيحة والنطق السليم والتعبير الشفوي عن دراسة اللغة القومية أو إحدى اللغات الأجنبية .

2- تساعد على إصدار الحكم على قدرة التلميذ على المناقشة والحوار وكذلك على سرعة التفكير والفهم وربط المعلومات واستخلاص النتائج منها وإصدار الأحكام عليها .

3- ذات فـائدة عـند تقويـم التلميذ في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية نظراً لعدم اكتسابه المهارات الكتابية .

4- تتـيح الفرصة أمام التلاميذ للاستفادة من إجابات بقية التلاميذ بطريقة مختلفة ولذلك فإنها تعمل على تثبيت المعـ ـ في ذهن التلميذ وتجنب الأخطاء التي يقع فيها الآخرون .

5- تستخدم في التأكد من صدق الاختبارات الأخرى .

6- تساعد على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فور حدوثها .

7- تساعد المعلم على التمييز بين التلاميذ المتقاربين في المستوى .

8- تتيح الفرصة للمعلم لتوجيه أكبر عدد من الأسئلة إلى تلاميذ الفصل .

9- تعمـل علـى ربط أجزاء المادة بعضها ببعض وتسهل عملية الانتقال من موضوع لآخر في صورة أسئلة وأجوبة يستفيد منها التلاميذ .

10- تدفع التلاميذ إلى بذل جهد أكبر في عملية استذكار الدروس حتى لا يخطئ أمام بقية التلاميذ .

<u>أهم الانتقادات :</u>

1- تعتمد هذه الطريقة على إجراء هذا الاختبار مرة واحدة قبل الفاحص ، إذ لا يمكنه إعادتها مرة ثانية إذا دعت الحاجة والظروف .

2- تعـتمد اعـتمادا كبيراً على ذاتية المعلم ووضع المعلم النفسي والجسمي وقد يتأثر المعلم أثناء تقويمه بما يعرفه عن التلاميذ مسبقاً .

3- أن الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ تتفاوت في درجة سهولتها أو صعوبتها من تلميذ إلى آخر ، ومن وقت إلى آخر ، وهذا ما يجعل تقويمها غير سليم .

4- لا يمكـن الامتحان الشفوي المعلم من صرف الوقت الكافي لإجرائه خاصة عندما يكون عدد التلاميذ في الفصل كبير .

5- إن الوقـت الذي يصرفه الفاحص لإجراء الاختبار الشفوي يشكل هدفاً قيماً لو كان من الممكن توظيفه في نواتج تربوية أخري .

6- أن وجود فروق فردية بين التلاميذ يجعل من الصعوبة بمكان تكافؤ الفرص فيما بينهم .

7- لا يـدون نتائجه في السجلات الخاصة بالتلميذ ، وبالتالي لا يمكن الرجوع إليها وتحليها إذ ما استدعت الظروف لذلك .

8- بالـرغم من أنها تتضمن عدداً كبيراً من الأسئلة إلا أن نصيب كل تلميذ منها يعتبر ضئيلاً ، وبالتالي فهي لا تعطي الدرجة الكافية من الثبات . ومن ذلك نستخلص أنه لا يجب على المعلم أن يعـتمد اعـتماداً كلـياً على الاختبارات الشفوية ، أو يبالغ في استخدامها ، وإنما عليه أن يسـتخدمها بجانـب أنـواع الاختبارات الأخرى حتى يكون هناك نوع من التوازن والتنسيق والتكامل بين وسائل التقويم المتبعة .

والآن ما أهم أساليب تحسين فعالية الامتحان الشفوي ؟

أهم النصائح والوسائل للمعلمين والتربويين .

1- يفضل إجراء الاختبار الشفوي أكثر من مرة لكل تلميذ .
2- عدم التأثر بالشكل والإخراج الذي يتمتع به المفحوص كي يأتي التقدير موضوعياً .
3- يفضل أن يكتب المعلم أسئلة متساوية الحجم علي ورقة حتى يبعد الذاتية .
4- علـى المعلم أن يبعد نفسه قدر الإمكان عن كل شأن يؤثر على المفحوص إذ أن الحالة النفسية والمزاجية للمعلم تؤثر على عملية التقويم التربوي .
5- ويبقي الضمير المهني خير رقيب لكل ما يقوم به المعلم أثناء الاختبار الشفوي .

ثانياً : الاختبارات التحريرية

تنقسم الاختبارات التحريرية إلى ثلاثة أنواع هي :

1- الاختبارات التحصيلية المقننة .
2- اختبارات المقال .
3- الاختبارات الموضوعية .

1 - الاختبار التحصيلي المقنن .

الاختبارات التحصيلية المقننة هي في الأصل اختبارات موضوعية ، ولكنها وصلت إلى درجة كبيرة من الدقة والإتقان ، وتتوافر فيها الشروط العلمية للتقويم بطريق متعددة حتى وصلت إلى صورتها النهائية .

والاختـبار المقنـن هـو الاختبار الذي تم حساب معاملات صدقة وثباته وتحديد الوقت المناسب للإجابة عليه . (7 : 465)

وعامة تنقسم الاختبارات المقننة إلى ثلاث فئات رئيسية هي :

1- اختبارات الذكاء General Intelligence Tests
2- اختبارات الشخصية Personality Tests
3- اختبارات الاستعداد والاهتمام Interest and Aptitude Tests

- مميزاته .. ..

1- يكون الاختبار المقنن مواد منشورة وجاهزة فهو يصدر عن دار نشر معينة .
2- يصححه مجموعة من الخبراء في حقل الاختبار والتقويم حتى لا تكون حكراً على رأي أحد ، فيتجنب الأخطاء التي مكن أن يرتكبها المعلم أثناء وضعه للامتحان .

3- يتميز بموضوعيته العالية التي تتطلب تجربته على مجموعة من التلاميذ .
4- يحدد شروط إجرائه وفق تعليمات معينة على مجموعة معينة من التلاميذ في الصف كي تقارن فيما بعد بمجموعة أخرى .
5- يزود المعلم بوسيلة للتعرف على درجة التقدم الذي يحققه التلاميذ في الصف .
6- يسلح المعلم بإطار يمكنه من تقدير كل تلميذ في صفه .
7- يسلح المعلم بطريقة مناسبة لمقارنة تحصيل تلاميذه مع تحصيل تلاميذ آخرون.
8- يزود المعلم بوسيلة ناجحة لمقارنة تحصيل تلميذ معين في صفه مع مجموعة التلاميذ الذين هم في الصف نفسه وفي السن نفسها .
9- يستفاد من نتائج الاختبار المقنن أنه يمكن الاعتماد عليه إذا ما أنتقل التلميذ من مدرسته إلى مدرس أخري .
10- يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية .
11- يساهم في اقتصاد وقت المعلم وتسهيل أموره بحيث يستطيع الاعتماد عليه .

كيف يتم إعداد الاختبار المقنن :

1. المرحلة الأولى : تحديد الأبعاد المختلفة لجوانب قياس السمة وفق التعريف الإجرائي لتلك السمة
2. المرحلة الثانية : وضع الصياغة المناسبة للمفردات التي تعبر عن تلك الأبعاد وتمثلها .
3. المرحلة الثالثة : إجراء الاختبار على عينة عشوائية من التلاميذ ليتم تحليل المفردات وتقرير صلاحية المقياس الأولية .
4. المرحلة الرابعة: يقرر نتائج الاختبار من ثبات وصدق الصيغة النهائية للاختبار وذلك بعد تطبيقه على عينة كبيرة وممثلة :
5. المرحلة الخامسة: ترتيب البنود بشكل ملسق بحيث نبدأ من الأسهل إلى الأصعب .
6. المرحلة السادسة: توضع التعليمات المقترحة لكل جزء من أجزاء الاختبار .

ثانياً : اختبارات المقال .

في هذا النوع من الاختبارات يعبر التلميذ كتابة عن نفسه باستخدام عباراته الخاصة ، ومستعيناً بمعلومات يستمدها من خلفيته المعرفية الخاصة . ويمكن التعبير من خلالها عن مدى إلمام التلميذ بالحقائق أو الأفكار ، كما يمكنه التعبير عن قدرات عقلية واستدلالية علياً مثل تلك التي تتضمنها عمليات الاستنتاج وتنظيم الأفكار والمقارنة والنقد.

وأغلب الأسئلة المنتشرة في المؤسسات التعليمية في مصر تعتمد على هذا النوع من الأسئلة:

بعض الأسئلة لاختبارات المقال :

- لخص قصة الأيام لطه حسين.
- قارن بين الخلية النباتية والخلية الحيوانية.
- فسر أسباب الحملة الفرنسية على مصر.

مميزات اختبارات المقال :

1- أنها سهلة في إعدادها ولا تستغرق من الدرس إلا وقت قصير .
2- تكشف عن قدرة الطالب على معالجة الموضوع المطلوب الكتابة فيه والتعرض لكل جزء فيه وفقاً لوزنه وأهميته .
3- تكشف عن قدرة الطالب على تخطيط الإجابات لتنظيم أفكاره وربطها ببعض .
4- تبين في بعض الأحيان قدرة الطالب على النقد وابدأ الرأي الشخصي وإصدار الأحكام على ما يقرأ .

ولهذه الاختبارات بعض العيوب :

1- أنها ذاتية التصحيح أي أن درجات المعلمين لنفس الموضوع تختلف اختلافا كبير وفقاً لعوامل ذاتية متعددة .
2- لا تشمل جميع أجزاء المادة المراد قياسها ، بل تشمل عدد قليل من الأسئلة مما يجعل للصدفة دوراً في وضعها .
3- صياغة أسئلة المقال قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى اختلاف التلاميذ في فهم المقصود.
4- قد يكون لبعض التلاميذ مهارة لغوية في التعبير الكتابي وفي طريقة عرضهم لربطهم للمعلومات فيؤثر هذا على المصحح .
5- يتطلب تصحيحها وقتاً طويلاً علاوة على إجهادها للمعلم .
6- تدفع التلاميذ إلى الاهتمام بالحفظ والاعتماد على الملخصات والدروس الخصوصية .

مقترحات لتحسين اختبارات المقال :

1- أن يتضمن الاختبار عدداً كبيراً من الأسئلة ، كما يتطلب كل سؤال إجابة قصيرة ومحددة ، فمن المسلم به أن كثرة عدد الأسئلة يسمح بتغطية أكبر قدر ممكن من المقرر الدراسي ، وبالتالي فإن الدور الذي يلعبه الحظ في نتيجة الاختبار يعتبر أقل خطورة عما كان .
2- صياغة الأسئلة بطريقة أكثر وضوحاً حتى تساعد التلاميذ على فهم المطلوب من السؤال بكل دقة ، مع وضع تعليمات دقيقة للإجابة عنها ، وتجنب الأسئلة الاختيارية.
3- ضرورة إعداد نموذج للإجابة يوضح فيه نظام تقدير الدرجات .

ثالثاً : الاختبارات الموضوعية :

وهي الاختبارات التي تشمل مفردات موضوعية وهذه المفردات عبارة عن أسئلة محددة المعني ولكل منها إجابة صحيحة واحدة لا يختلف المصححون في تقدير درجاتها ، وينبغي أن تكون الأسئلة واضحة من حيث اللغة والمعني بالنسبة لكل فرد [13] .

ومن أهم مميزات الاختبارات الموضوعية :

1- أن النـتائج التي يتم التوصل إليها لا تتأثر بشخصية المصحح أو حالته النفسية ، أو الظروف التي يمر بها .
2- يمكـنها تغطـية معظـم جوانب المنهج لأنها تحتوي على عدد كبير من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة .
3- سهولة التصحيح وسرعته .
4- أنهـا متنوعة وبالتالي يمكنها المساعدة في قياس العديد من الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم .
5- تعتبر الاختبارات الموضوعية من أنسب أنواع الاختبارات للتلاميذ الذين لم يصلوا بعد اكتساب مهارات الكتابة أو مهارات التعبير اللغوي .
6- تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على إبداء الرأي وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة ويتمثل ذلك في أسئلة الصواب والخطأ .

عيوب الاختبارات الموضوعية :

1- لا تفسـر قـدرة التلمـيذ علـى وضع إطار عام للإجابة يعرض فيه معلومات مع التوسع أو الاختصار في عرض هذه المعلومات وفقاً لأهميتها ووزنها النسبي .
2- تتطلب هذه الاختبارات جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً لإعدادها حتى تكون دقيقة وخالية من الأخطاء.

ومن ذلك يمكننا اقتراح ما يلي :

1- ضرورة التوسع في الاختبارات الموضوعية في جميع المراحل التعليمية وخاصة في المرحلة الابتدائية .
2- حيث أن لكل نوع من الإختبارات محاسنه وعيوبه فمن الأصلح عدم الاعتماد على نوع واحد .

أنواع الاختبارات الموضوعية :

من أمثلة أنواع الاختبارات الموضوعية المشهورة الأنواع التالية :

1. اختبارات أسئلة الصواب والخطأ True – False Tests
2. اختبارات أسئلة المزاوجة Matching Tests
3. اختبارات أسئلة التكميل " الإكمال " Complete Tests

4. أسئلة الاختيار من متعدد Multiple – Choice Tests

وسنقوم فيما يلي شرحاً مفصلاً لكل نوع من تلك الأنواع .

1 – اختبار الصواب والخطأ :

وهـي مـن أوسع الأختبارات الموضوعية انتشارا وذلك لسهولة كتابتها نسبياً وتصحيحاً موضوعياً وإمكانية تغطيتها لمساحة كبيرة من المقرر ومن أمثلتها :

ضع علامة (√) أو (×) أما كل عبارة من العبارات التالية :

1 – عصير الليمون يحمر عباد الشمس الأزرق (علوم)

2 – يقع مضيق جبل طارق بين البحر الأحمر و الأبيض (جغرافيا)

إرشادات لتحضير فقرات (صواب – خطأ) .

1- اجعل العبارة تحتوى على فكرة رئيسية واحدة فإذا احتوت الفقرة على أكثر من فكرة رئيسية واحدة أو على مواد هامشية فإنها تكونه مضللة ويكون الاهتمام بها قليل .

مثال سيئ :

تقع مدينة الإسكندرية والميناء الرئيسي لجمهورية مصر العربية على شواطئ البحر الأحمر ....( ).

مثال جيد :

تقع مدينة الإسكندرية على شواطئ البحر الأحمر ....( ).

أو مدينة الإسكندرية هي الميناء الرئيسي لجمهورية مصر العربية ( ).

2- الـتأكد من أن المعلومة المعطاة في الفقرة هي صحيحة تماماً أو خاطئة تماماً وليس بين البينين.

مثال سيئ :

التعزيز شرط أساسي لحدوث التعليم الجيد .

مثال جيد :

التعزيز من بين العوامل المساعدة على حدوث التعليم الجيد .

3- لتكــن العبارة قصيرة ومكتوبة بلغة واضحة ، فكلما كانت العبارة قصيرة كلما زاد ذلك من درجة وضوحها ، وسهل على التلميذ الاهتداء إلى الجواب الصحيح لها .

مثال سيئ :

القــائد العربي المسلم الذي قاد عدد كبير من الفتوحات وسمي بسيف اللـــه المسلول هو خالد بن الوليد .

مثال جيد :

سيف اللـــه المسلول هو لقب أعُطي لخالد بن الوليد .

4- قلــل ، بــل تجنــب استخدام العبارات السالبة ، و أحذر من استخدام العبارات الثنائية السلبية لأنها تحول العبارة إلى إيجابية .

مثال سيئ :

لا يعتبر البنسلين العلاج الشافي لكل الالتهابات .

مثال جيد :

يعتبر البنسلين العلاج الشافي لكل الالتهابات .

أهم عيوبها :

1 - نسبة التخمين عالية (50%) .

2 - لجوء المعلم إلى كتابة عبارات غامضة لتلافي سهولة التخمين .

3 - صعوبة استخدام العبارات المطلقة دون استثناء .

مقترحات لتحسين نوعية الأسئلة

بالإضافة لما سبق من إرشادات يمكنك فعل الآتي لتحسين أسئلتك :

- يمكن اختزال عامل التخمين عن طريق زيادة عدد الأسئلة في الاختبار .

- تجنب العبارات التي قد تعطي إشارات بصحة أو خطأ العبارة Cues .
- وازن بين العبارات الخاطئة والصحيحة في الاختبار الواحد .
- تجنب الأسئلة المخادعة التي كثيراً ما يلجأ إليها المعلمون دون مبرر .

2 - اختبارات المزاوجة :

اكتب بجانب كل دولة من القائمة (أ) رقم الميناء الموجود فيها من القائمة (ب) :

(أ)	(ب)
1. مصر	( ) جدة
2. سوريا	( ) تعز
3. لبنان	( ) جنوه
4. السعودية	( ) صيدا
5. الأردن	( ) الإسكندرية
6. ليبيا	( ) العقبة
7. الكويت	( ) اللاذقية
8. اليمن	( ) تونس
	( ) بني غازي
	( ) الأحمدي

إرشادات لكتابة فقرات المزاوجة :

- مـــن المفروض أن تكون مكونات كل قائمة متجانسة ،وإلا تصبح عملية المقابلة لا معني لها ، ويستطيع الشخص الاهتداء إلى الجانب الصحيح دون معرفة حقيقة به .

مثال سيئ

1 - أحمد شوقي (   ) أ - عام 1453
2 - فتح القسطنطينية (   ) ب - أمير الشعراء
3 - مصر (   ) ج - ابن عم الرسول عليه السلام
4 - على بن أبي طالب (   ) د - نهر النيل
هـ - ميناء العقبة

مثال جيد

1 - اشتهر بالعدل (   ) أ - أبو بكر الصديق
2 - أول من دخل الإسلام (   ) ب - عمر بن الخطاب
3 - أول من فكرفي تدوين القرآن (   ) جـ - عثمان بن عفان
4 - قُتل وهو يصلي بالمسجد (   ) د - عليّ بن أبي طالب
5 - كان يعمل بالتجارة (   )

- مفردات القائمة الواحدة كبير ، والمفضل أن تكون هذه المفردات في حدود (5–8) على الأكثر، وألا تصبح عملية المزاوجة بين القائمتين صعبة .
- يفضـــل أن يتم ترتيب البنود في القائمة المعينة غما أبجديا أو منطقياً ، حتى لا يكون في موقع البند ما يكشف هويته ويدل عليه .
- مـــن المفــروض أن تكـــون تعليمات الإجابة واضحة فيما يتصل بالطريقة التي تتم المقابلة بموجبها . وفيما إذا كانت بعض مفردات القائمة الثانية تصلح لأن تكون جواباً مقبولا لأكثر من مفردة واحدة من مفردات القائمة الأولي . حيث أن مثل هذا الأجراء في حالة فقرات المقابلة .

3 – اختبار التكميل :

أكمل العبارات الآتية :

1) يتركب الماء من أكسجين + ...
2) تقع نيجيريا في قارة .... وعاصمتها هي ....
3) عدد زوايا المثلث تساوي ....درجة .

إرشادات لكتابة فقرات التكميل :

- اكتـــب الفقــرة بحيــث يكون الجواب المطلوب إعطاؤه محدداً أو مختصراً أو صحيحاً كان يكون كلمة لها شكل واحد محدد بالنسبة لجميع المفحوصين الذين يعرفون الإجابة الصحيحة .

مثال سيئ ....

عاصمة جمهورية مصر العربية ....

مثال جيد ....

تسمي عاصمة جمهورية مصر العربية ....

- أبـــدأ بكـــتابة ســـؤال مباشر ، ثم أنتقل منه إلى صيغة الجملة غير التامة عندما تمـــتلك القـــدرة على ذلك ، لأن استخدامك لصيغة السؤال يزيد من احتمال أن يأتـــي واضـــحاً ، وأن يكون له جواب محتمل واحد ، وكذلك فإن العبارات غير الـــتامة تمـــيل لأن تكون اقل غموضاً عندما تعتمد على قضايا سبق أن صيغت على هيئة سؤال .

مثال ....

- ما اسم المادة الموجودة في لفائف التبغ ، النيكوتين .
- تحتوى لفائف التبغ على مادة (النيكوتين) .

• الكلمات التي ستملأ بها الفراغات من الواجب أن تكون ذات صلة بالفكرة الرئيسية في الفقرة ، بحيث تجنب التلاميذ أن يستجيبوا للأجزاء غير الهامة في السؤال لذلك حاول أن تكون الكلمات الناقصة هي أشياء رئيسية لها أهميتها ودلالتها .

مثال سيئ ....

تدخل .... على .... والخبر ، فترفع .... ويسمى أسمها ، .... الثاني ويسمى خبرها .

مثال جيد ....

تدخل كان على المبتدأ أو الخبر (فترفع) الأول ويسمي أسمها و(تنصب) الثاني ويسمي (خبرها) .

• يفضل أن تأتي الفراغات في نهاية الفقرات ، وهذا يتيح للمفحوص أن يقرأ كامل الفقرة قبل أن يصل إلى الفراغ المطلوب إكماله .

مثال سيئ ....

(الامازون) هو أطول نهر في العالم .

مثال جيد ....

أطول نهر في العالم يسمي نهر (الامازون)

4 – أسئلة الاختيار من متعدد (2-31)

يتكون اختبار الاختيار من متعدد من مجموعة من الأسئلة ، كل سؤال منها يتكون من جزئيين رئيسين هما : مقدمة السؤال أو رأس السؤال ، والبدائل أو الاختيارات . والمقدمة أو رأس السؤال قد تكون جملة غير تامة ، أو سؤالاً ، أو مشكلة ، أو رسماً بيانياً ، أو جدولاً ، أو مخططاً لتجربة . أما البدائل أو الاختبارات فهي تتكون عادة من الإجابة الصحيحة (والتي يجب أن يكون مضمنها صحيحاً تماماً وإن كانت صحته ليس من البديهي اكتشافها) ، وعدد من الإجابات الخاطئة أو البدائل غير الصحيحة والتي تُعرف بالموهات Distracters في مضمونها ومعناها

وإن كانــت لا تــبدو وكذلك بسهولة ، كما تشكل إغراء للمهتمين غير المتمكن من القــدرة التــي يستهدف السؤال قياسها ، ويتراوح عددها من 3–4 . وبذلك يتراوح عدد البدائل بما فيها الإجابة الصحيحة ما بين 4–5 بدائل وذلك لتقليل أثر التخمين .

وتواجـــه تلــك الأسئلة بعدد من الانتقادات إذ يقال بأنها محددة وخانقة أو مقــيدة Stifling لتفكير الطالب المبتكر ، ولكن قد تكون تلك الشكوى مقبولة بالنسبة للأسئلة رديئة التصميم ، أما أسئلة الاختيار من متعدد ذات التصميم الجيد فيمكن أن يأتي لها قدر من التحدي والعدالة للتلاميذ ، ولكي يتحقق ذلك نقدم بعض التوجيهات التي يمكن أن تحسن من تصميم هذا النوع من الأسئلة .

أ- يجــب أن يرتبط كل سؤال من أسئلة الاختيار من متعدد بهدف من أهداف الــدرس أو الوحــدة أو المقرر . وبالتالي يمكن أن يتجنب مصمم الاختبار بــناء أي ســؤال علــى تفاصيل فرعية وغير هامة ، ولا تتصل بالأهداف المحددة سلفاً .

ب- يجــب علــى جمــيع الاســتجابات أن تكون متفقة نحوياً مع رأس السؤال ومتوازنة مع بعضها في الشكل (من حيث طول الاستجابة والمضمون) ، لأن التلمــيذ ذا الحــدث الاختــياري قد يمكنه أن يكتشف البدائل الضعيفة ويخــتار الاستجابات الصحيحة دون أن يكون متمكناً من المفهوم أو القدرة التي يتطلبها السؤال .

ج- يجــب أن تكون الاستجابات مستقلة عن بعضها البعض فكل استجابة ترتبط بالاســتجابة الأخرى بصفتها إجابة محتملة لرأس السؤال ولكنها لا يجب أن تتداخل معها .

د- ينبغــي تتجنب الإكثار من عبارات " لا شئ مما سبق " ، أو " كل ما سبق " أو ما ذكر في أ ، ج مثلاً .

هـ- توزيــع الإجابــات الصحيحة عشوائياً دون اللجوء لأي نمط بحيث يكون هناك شئ من التوازن بين الإجابات الصحيحة لكل استجابة من الاستجابات.

و- يجــب أن يتضــمن رأس السؤال كل المعلومات الممكنة ، بحيث لا تتكرر نفس المعلومات في كل مرة مع البدائل .

ج. إذا دعت الضرورة لاستخدام صياغة نافية ، فيجب التأكيد على هذه الصياغة وذلك بوضع خط تحت الكلمات التي تفيد النفي أو كتابتها بحروف مميزة .

أنماط مختلفة من أسئلة الاختيار من متعدد :

- إذا كان لدينا أربع آلات ، الأولي تبذل شغلاً قدره 4000 جوال في 10 ثوان ، والثانـية 4500 جـوال فـي 15 ثانية ، والثالثة 5000 جوال في 20 ثانية ، والـرابعة 5500 جوال في 25 ثانية . أي من الآلات الأربع السابقة أقدر على بذل شغل ؟

أ - الأولي   ب - الثانية

ج - الثالثة   د - الرابعة

- يتركب الجدار الخلوي النباتي كيميائياً وبشكل رئيسي من :

أ - الكربوهيدرات   ب - البروتينيات

ج - الستيرويلات   د - الدهون والبروتينيات

- فيما يلي مجموعة من الاعتقادات الشائعة بين الناس ، وأسفل كل عبارة مقياس يصنف مدي صحة أو خطأ الاعتقاد ، في ضوء معلوماتك العلمية اختر الحرف المناسب لإجابة كل سؤال.

❑ خسوف القمر ينبئ بقرب حدوث زلازل على الأرض .

أ - صحيح تماماً   ب - يحتمل أن يكون صحيحاً

ج - خطأ تماماً   د - يحتمل أن يكون خطأ

❑ فيما يلي مجموعة من الأسئلة مسبوقة بعدد من الإجابات المحتملة لكل منها. حـدد الإجابـة الصـحيحة لكل سؤال منها باختيار الحرف الدال على هذه الإجابة.

أ - "أرشميدس"   ب - "ليفنهوك"   ج- "كوبر نيكس"

د - "أنيشتين"   هـ - "دارون"   و- "نيوتن"

- مكتشف قانون الجاذبية .
- مكتشف نظرية النسبية .

قائمـــة مراجعة الاختبارات الموضوعية التحريرية ذات الاختيار المتعدد

(Reviewing Objective Paper–and Pencil Multiple–Choice Tests (17 : 207–210

1 – اعتبارات عامة . General Consideration

أ– التعليمات الخاصة بالممتحنين واضحة وكاملة ؟ وهل هذه التعليمات :

(1) تصف الظروف التي سيتم خلالها إعطاء الاختبار ؟
(2) تصف الإجراءات التي سيتم استخدامها بالضبط ؟
(3) تضع قائمة بالمواد المطلوبة ؟
(4) تصـــف اعتـــبارات وضع الدرجات (على سبيل المثال تحديد جزاء التخمين) ؟
(5) تحدد الوقت المسموح به للاختبار ، ولكل جزء من أجزائه ؟

ب– هل التعليمات الخاصة بالمختبرين واضحة وكاملة ؟ وهل تتضمن :

(1) كيفية استجابتهم للبند ؟
(2) الوقت المسموح به ؟
(3) كيفية وضع الدرجات ؟
(4) كيفية تسجيل الأسئلة أو التعليقات الخاصة بنقد الاختبار ؟

ج– هل توجد ورقة إجابة منفصلة لتسهيل عملية وضع الدرجات ؟

2 – بنود الاختبار ككل :

- ❑ هل بنود الاختبار مهمة وواقعية ملائمة للمقر ؟
- ❑ هـل المعـــارف والمهـــارات الممثلة في بنود الاختبار ضرورية للتقدم إلى المراحل التالية في البرنامج " أو المقرر " ؟ (ينطبق هذا على الاختبارات في أثناء البرنامج فقط) .
- ❑ هـل البـــنود عيـــنة ممـــثلة بشكل كاف للمعارف والمهارات التي يتضمنها البرنامج " أو المقرر" ؟

- ❑ هـل تتطلب الإجابة عن البنود استخدام المعارف والمهارات التي يتضمنها البرنامج " أو المقرر" ؟
- ❑ هل تقيس البنود تطبيق المعارف التي تم اكتسابها خلال البرنامج أو المقرر وليس المعارف العامة ؟
- ❑ هـل تـتعامل البـنود مع الجوانب المهمة والمقيدة للمقرر وليس التفاصيل التافهة ؟
- ❑ هل تتطلب البنود معارف وظيفية معينة وتتجنب الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها عن طريق التفكير المنطقي الذكي ؟
- ❑ هـل تستخدم البنود اللغة الدارجة ؟ وهل تتجنب استخدام المصطلحات غير الضرورية .
- ❑ هل كل بند مستقل عن الآخر بحيث إن حل أحد البنود لا يعطي الإجابة عن البند الآخر ؟
- ❑ هل تتجنب البنود استخدام الكلمات والتراكيب اللغوية الصعبة ؟
- ❑ هل تتجنب البنود التراكيب اللغوية الضعيفة والأخطاء النحوية وعدم الدقة ؟
- ❑ هـل المجموعـات المترابطة من البنود (والتي تتعلق بالخريطة أو الرسم البيانـي أو المخطـط ؟أو البـيانات نفسها) مسبوقة بعنوان يحدد بالضبط البنود التي تنتمي للمجموعة ؟
- ❑ هـل تم فصل البنود بمسافة بيضاء كافية تجعل من الواضح معرفة أين يبدأ البند وأين ينتهي ؟

3 – رأس السؤال أو جذر السؤال (الذي يظهر في شكل سؤال أو مشكلة) :

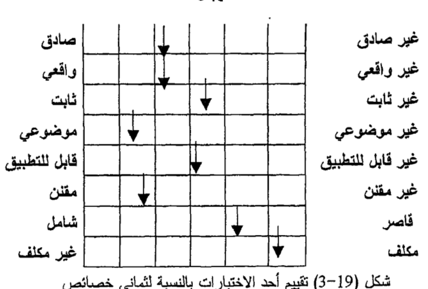
- ❑ هل تم تحديد مشكلة واحدة ، واضحة ومحورية ؟
- ❑ هل تم تجنب عدم الوضوح في الصياغة ؟
- ❑ هل تتوفر كل المعلومات اللازمة للاستجابة ، بما في ذلك المحددات؟
- ❑ هل تتضمن المشكلة فقد المعلومات ذات العلاقة بحلها ؟
- ❑ هل تم تجنب رؤوس الأسئلة الموضوعة في صيغة النفي ؟

4 - **المشتتات (البدائل) :**

- ❑ هل تتجنب البنود البدائل التي يكون من الصعب على المختبرين التمييز بينها ؟
- ❑ هل البدائل معقولة وجذابة ؟
- ❑ هل تتجنب البنود جعل الإجابة الصحيحة واضحة لدرجة تثير تشكك المختبرين ؟
- ❑ هل تم تجنب المشعرات التي لا داعي لها والتي توجه نظر المختبر للإجابة (مشعرات لفظية ، أخطاء نحوية ، أو عدم الاتساق في البدائل) ؟
- ❑ هل تم صياغة البدائل في صيغ متشابهة أو متوازية ؟
- ❑ هل تم التداخل بين البدائل ؟
- ❑ هل تم تجنب البدائل (كل الإجابات السابقة صحيحة) ، و(لا توجد أي إجابة صحيحة بين الإجابات السابقة)، أو استخدامها بشكل متوازن ؟
- ❑ هل تم تحديد موضع الإجابة الصحيحة بين البدائل بشكل عشوائي ؟
- ❑ هل تم تحديد تجنب البدائل ذات الصياغة الفنية الزائدة عن اللازم ؟
- ❑ هل تم ترتيب البدائل الرقمية بشكل صاعد أو هابط ؟
- ❑ هل تم تجنب وضع البدائل المماثلة ؟
- ❑ هل تم تجنب المشعرات أو المحددات التي تفسد البديل مثل " دائما " و " أحياناً " و " إطلاقاً " و " ممكن " و " غالباً " و" عامة " و عادة " " ؟
- ❑ هل طول البدائل تقريباً واحد ؟
- ❑ هل توجد أربعة بدائل على الأقل ؟

- خصائص الاختبار المقبول

يجب أن يتوفر في الاختبارات المستخدمة كمقاييس معيارية في مجال التدريس معايير معينة . وعلى وجه التحديد ، فإن كل اختبار يجب أن يكون صادقاً وواقعياً وثابتاً وموضوعياً وقابلاً للتطبيق وشاملاً واقتصادياً . وتستوفي كل الاختبارات هذه المتطلبات بدرجة كبيرة أو صغيرة ، ولكن لا يوجد اختبار صادق بشكل كامل ، أو ثابت بشكل كامل . ويوضح الشكل رقم (19-3) تقويما للخصائص الأساسية لأحد الاختبارات المستخدمة في مجال التدريس (17: 182-186)



شكل (19-3) تقييم أحد الاختبارات بالنسبة لثماني خصائص

❑ الصدق : Validity

يعتبر الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما يفترض قياسه وليس شيئاً آخر . وعلى سبيل المثال ، إذا صمم اختبار لقياس القدرة على رسم الأجهزة باستخدام الرسم التخطيطي ذي المربعات Equipment block diagram ، وكان ما يقيسه فعلياً هو سرعة القراءة والاستيعاب فإن الاختبار لا يعتبر اختباراً صادقاً. وإذا كان اختبار ما يهدف إلى قياس قدرة المتدرب على تطبيق المعارف ، يجب أن يقيس القدرة على التطبيق وليس مجرد القدرة على تذكر الحقائق وكتابتها على ورقة الإجابة . وصدق الاختبار له تأثيراته الضمنية بالنسبة لشكل الاختبار (شفهي أو تحريري أو أدائي) وما يغطيه الاختبار . فالشكل يجب أن يكون مناسباً للأداء المطلوب ، كما أن بنود الاختبار يجب أن تغطي كل هدف من الأهداف .

وعلى الرغم من وجود أنواع متعددة من الصدق[1] ، فإن صدق المحكمين هو النوع ذو الأهمية بالنسبة للمقياس المتعلق بالتحصيل الأكاديمي . ويكون المقياس المتعلق بالتحصيل ذا صدق عندما يكون الأفراد الذين حصلوا على أعلي الدرجات عند استخدام المقياس هم الأفراد الذين يستطيعون أداء المهام المتعلقة بموضوع الاختبار بكفاءة ، ويستقى صدق المحكمين عندما يقرروا أن موضوع مفردات الاختبار تعكس جوانب القياس التي ينبغي له قياسها .

[1] أنواع الصدق هي صدق المحتوي ، والصدق التلازمي والصدق التكويني ، والصدق التنبئي والصدق المعياري (وهو مزيج من الصدق التنبئي ، والتكويني) .

❑ **الثبات : Reliability**

يكون الاختبار ثابتاً إذا كان هناك اتساق في نتائجه ، فإذا كان هناك تطابق فــي النتائج في كل مرة يستخدم فيها الاختبار ، فإنه يمكن اعتبار الاختبار ثابتاً إلى حــد كبــير ، ولكــن لا توجد أداة قياس ثابتة تماماً . على سبيل المثال ، فإنه يمكن الحصــول علــى قياس لدرجة ثبات مقياس المسافات Odometer بأخذ عدة قراءات للمســافة التي يسجلها الجهاز بالنسبة لميل مقيس . وفيما عدا الأخطاء التي يرتكبها الشــخص الــذي يأخذ القراءة ، فإن كمية التشتت في القراءات يمكن أن تمثل درجة عدم الثبات في مقياس المسافات .

يعتــبر الحصــول على قياس لدرجة ثبات الاختبار مشكلة غاية في التعقيد نظراً لأن الأشياء التي يقيسها الاختبار لا تظل ثابتة. فإذا أعيد تطبيق الاختبار نفسه على التلاميذ أنفسهم ، فإنه يتوقع حدوث تغيير في التلاميذ من تطبيق إلى آخر نظراً لتعلمهم بعض الأشياء نتيجة اخذ الاختبار في المرة الأولي (ويمكن أيضاً أن يتذكر التلامــيذ بعض الإجابات) . أما إذا طبق الاختبار نفسه على مجموعة من التلاميذ نفســها فــي فرصــتين ، ولــم يحصل هؤلاء التلاميذ على أي تدريب إضافي في الموضوعات التي يتضمنها الاختبار فإن الأوضاع النسبية للمجموعة يجب ألا تتغير بشــكل ملموس . فإذا تغيرت فإن الاختبار يعتبر غير ثابت . وتتضمن مصادر عدم الثــبات الفشل في تقنين توجيهات الاختبار ، والأخطاء في التصحيح ، وعدم تقنين ظــروف الاختبار ، والتخمين بواسطة التلاميذ والأخطاء في تحديد عينة المحتوي ، وتقلــبات الصدفة في انتباه التلاميذ وفي اتجاهاتهم وفي حالتهم الجسمانية . وعادة ما يــؤدي إعــداد معايــير لتطبيق الاختبار ، واستخدام الآلات في تصحيح الاختبار ، وتطويل الاختبار إلى زيادة درجة ثباته .

❑ **الواقعية : Realism**

الواقعــية (أو مــدى دقــة تمثيل الواقع) هي مدي تطابق أو قرب سلوك وظــروف ودلائل ومعايير المقياس المعياري مع تلك الخاصة بالتعريف الإجرائي . ويتطلــب الوضــع المثالــي تطابق الأداء في الاختبار مع أداء المهمة ، و لكن هذا الوضــع المثالــي لا يكــون ممكناً دائماً نظراً لعوامل الصعوبة والخطر والتكلفة . ولســوء الحــظ فإن الخصائص المادية لدقة تمثيل الواقع لا تضمن درجة عالية من

صدق التنبؤ . ومع ذلك ، فإنه في حالة عدم إمكانية استخدام صدق التنبؤ فإن أفضل بديل هو الواقعية .

❑ **الموضوعية : Objectivity**

يكــون الاختــبار موضعياً عندما يتم تجنب أثر عنصر التقدير والتحيز من قبل المصحح في عملية التصحيح . فإذا كان الاختبار موضوعياً بشكل كامل – وهو الوضـــع المثالـــي – فغن المصححين المختلفين الذين يقومون الأداء نفسه أو أوراق الاختــبار فـــي أوقات الاختبار نفسها ، وتوصلوا إلي الدرجات نفسها ، فإن الاختبار يعتبر موضوعياً .

❑ **القابلية للتطبيق : Administrability**

يكــون الاختبار قابلاً للتطبيق عندما يمكن إعطاؤه بسهولة نسبية لمجموعة مـــن المختبريـــن ، وعندما تتوفر فيه القدرة على توصيل ما يجب القيام به بوضوح للمسئول عن تطبيق الاختبار والمختبرين . ويكون تطبيق بعض الاختبارات غاية في الصـــعوبة ويتطلـــب تدريـــباً متخصصاً . وبعض الاختبارات الأخرى تكون ذاتية التطبـــيق مـــن الناحية العملية ، حيث تتطلب مجرد توزيع أوراق الأسئلة والإجابة ، وإعطاء التلاميذ إشارات البدء والانتهاء ، وجمع الأوراق . ويؤدي إعداد توجيهات مكتوبة لتطبيق الاختبار – والتي تتطلب إما قيا المسئول عن تطبيق الاختبار بقراءة هـــذه التوجيهات للمجموعة أو قيام المختبرين بقراءتها – إلي ضمان قابلية الاختبار للتطبـــيق . كمـــا أن القابلـــية للتطبيق تزداد باستخدام أوراق إجابة منفصلة لتسجيل استجابات المختبرين .

❑ **القابلية للتقنين : Standard ability**

يكـــون الاختـــبار مقننا عندما يتم الحصول على عينة منظومة للأداء تحت ظـــروف محـــددة ويتم تصحيحه طبقاً لقواعد محددة . وتشتمل عوامل التقنين على الأجهـــزة والأدوات ووسائل العمل المساعدة والمواد والترتيبات وصعوبة المشكلات وبيـــئة الاختـــبار . ويجـــب أن تتطابق جميع الظروف بالنسبة لجميع المختبرين . وبالإضافة إلي ذلك – ولضمان التقنين – فإن الاختبار المقنن يجب أن يتم تقويمها بشكل تجريبي للحصول على أدلة على صدقها وثباتها .

❑ **الشمول : Comprehensiveness**

يكــون الاختبار شاملاً عندما يأخذ عينة متكاملة لما يتم قياسه . وفي مجال التدريس التعليمي ، فإن الاختبار يجب أن يكون عينة ممثلة بشكل كاف لأهداف منظومة التدريس ، ومع ذلك ، وفي أفضل الأحوال فإن أي اختبار يكون فقط عينة للســلوك الذي تم تدريسه في النظام ، وعلى مصممي الاختبارات التأكد من أن كل اختبار يكون عبارة عن عينة ممثلة وشاملة للأهداف .

❑ **الاقتصاد : Economy**

يكــون الاختــبار اقتصادياً عندما يتطلب الحد الأدنى من الوقت والأجهزة والمــواد والأفــراد لتطبيقه وتصحيحه . وأنه لمن الواضح أن الاقتصاد هو أصعب العوامــل التــي يمكن الحفاظ عليها في حدود معينة إذا ما أريد تعظيم الخصائص الأساسية الأخرى للاختبار .

- إجراءات تصميم اختبار تحصيلي

يعــد الاختــبار التحصيلي في ضوء عدد من الخطوات التي تتم تباعاً حال انــتهاء عملــية الــتدريس ويــتم ضــبط الاختبار بهدف الحصول على الخصائص الإحصــائية التي تؤكد صلاحية الاختبار للاستخدام ، والثقة في البيانات التي تسفر عن تطبيقه .

وفــيما يلــي نقــدم عرضا مختصراً للخطوات التي يتم في ضوئها تصميم اختبار تحصيلي .

أ - تحديد الهدف من الاختبار :

إذ يهــدف الاختــبار التحصيلي إلي الحصول على بيانات تتعلق بتحصيل التلامــيذ للمحتوى العلمي المتضمن في و حدة دراسية معينة وفقاً لمستويات المجال المعرفي (تذكر، فهم ، تطبيق ، ع على سبيل المثال)

ب- تحديد أبعاد الاختبار :

ترتبط أبعاد الاختبار بالهدف منه والذي يتعلق بدوره ببعدين هما :

(1) بعــد المحــتوي : الــذي يمثل محتوى المادة العلمية المتضمنة في وحدة دراسة معينة من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ، والمتوقع كسب التلاميذ له بعد دراسة هذه الوحدة .

(1) بعد السلوك : وهو يشير إلي نوع السلوك الذي يقيسه الاختبار، وقد يقتصر الاختبار على قياس قدرة التلاميذ على التذكر ، الفهم ، التطبيق ، و التي تمثل الثلاثة مستويات الأولي من تصنيف بلوم للأهداف التعليمية ويمكن عرض نتائج تحيل محتوى بعدي الاختبار في جدول كما موضح بجدول رقم (19-1)

جدول رقم (19-1) نتائج تحليل محتوي بعدي الاختبار

السلوك	تذكر		فهم		تطبيق		الاختبار ككل	
المحتوى	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
حقائق								
مفاهيم								
مبادئ								
قوانين								
الاختبار ككل								

ج - تحديد نوع الاختبار ومفرداته :

تمثل أسئلة الاختبار من متعدد نمطاً من أسئلة الاختبارات الموضوعية إذا تشمل مفردات هذا النمط من الأسئلة على ثلاثة أجزاء هي : مقدمة السؤال ، الإجابة الصحيحة ، الإجابات المضللة (المشوشة) ، على أن يتوافر في كل جزء مجموعة من المواصفات ، كما سبق أن أوضحنا ويتألف من :

(1) مقدمة السؤال : وفيها يقدم التلميذ موقفاً مشكلاً يتطلب حلاً ، أو عبارة ناقصة تكملها أو تفسيرها أو تجيب عنها إحدى الاستجابات التالية لها مباشرة، بحيث يراعي فيها :

- أن تشمل على كافه البيانات التي يحتاج إليها التلميذ لكي يختار على أساسها الاستجابة الصحيحة .
- أن تكون المعلومات والألفاظ المستخدمة في مستوى التلاميذ ومألوفة لديهم.

(2) الإجابـــة الصـــحيحة : وهـــي إحـــدى الاستجابات التي يختار منها التلميذ ، ويراعي فيها :

- ألا تحتوي على كلمة أو كلمات مترابطة أو متشابهة مع كلمة في مقدمة السؤال، توحي بأنها الإجابة الصحيحة .
- ألا تكون أكثر طولا أو قصراً بشكل واضح عن الاستجابات الأخرى .
- ألا توضع في نفس الترتيب بين الاستجابات الأخرى بصفة مستمرة ، ويفضل أن تحـــتل 25% فـــي كـــل ترتيـــب بالنسبة للاختبار ككل في حالة كون عدد الاستجابات أربع استجابات ، أو 20 % في حالة خمس استجابات .

(3) الإجابـــات المضـــللة : وهي تمثل باقي الاستجابات التي تكون مع الإجابة الصـــحيحة مجموع الاستجابات التي تلي مقدمة السؤال ، وهي تبدو جميعها محتملة الصحة من وجهة نظر التلميذ ، بمعنى ألا يكون خطؤها واضحاً .

د - تحليل مفردات الاختبار : Item Analysis [19]

يـــتم تحلـــيل مفـــردات الاختبار لتحديد معامل السهولة لكل مفردة ومعامل التميزية والثبات لكل مفردة .

وفيما يلي خطوات تحليل مفردات الاختبار .

- أ - تحديد معامل السهولة لكل مفردة Facility Index (F.I)

يقصـــد بمعـــامل السهولة نسبة عدد الإجابات الصحيحة إلي عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة في كل مفردة .

ويستطيع المعلم الحصول على قيمة معامل السهولة لسؤال " لمفردة " بشكل بســـيط ، وذلك بأن يسأل التلاميذ الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة بأن يرفعوا أيديهم ، فتكون نسبة هؤلاء إلي جميع التلاميذ في الفصل هي معامل سهولة السؤال أو المفردة .

وتستخدم المعادلة التالية لتحديد معامل السهولة للمفردات :

$$FI = \frac{C}{C+W}$$

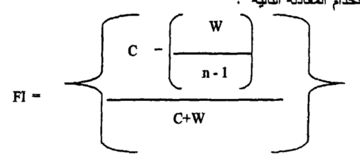
حيث أن :

FI : معامل السهولة

C : عدد الإجابات الصحيحة

W : عدد الإجابات الخاطئة

وبما أن معاملات السهولة تتأثر بالتخمين ، وسيما في حالة مفردات الاختيار من متعدد ، لذلك فقد يقوم الباحث بتصحيح معاملات سهولة المفردات من أثر التخمين باستخدام المعادلة التالية :



$$FI = \left\{ \frac{C - \left(\frac{W}{n-1} \right)}{C+W} \right\}$$

حيث أن :

FI : معامل السهولة المصحح من أثر التخمين

C : عدد الإجابات الصحيحة

W : عدد الإجابات الخاطئة

n : عدد الاحتمالات الاختيارية لإجابة السؤال

وقد اعتبر أن المفردة التي يصل معامل السهولة لها أكثر من 0.9 مفردة شديدة السهولة ، وان المفردة التي يصل معامل السهولة لها أقل من 0.1 مفردة شديدة الصعوبة .

ويمكن مقارنة معامل السهولة لأي مفردة اختبار بالجدول رقم (19 – 2) الآتي : (8 : 124)

جدول (19 – 2) يوضح مقارنة معامل السهولة لأي مفردة اختبار

درجة السهولة	مدى معامل السهولة	عدد الأسئلة المقترحة
سهل جداً	1 – 0.85	٪ 15
متوسط السهولة	0.85 – 0.60	٪ 25
متوسط الصعوبة	0.60 – 0.25	٪ 25
صعب جداً	صفر – 0.25	٪ 15

- ب – تحديد معامل التمييز لكل مفردة :

يعـــبر معـــامل تمييز المفردات عن قدرة المفردة على التمييز بين الطالب الممتاز والطالب الضعيف في الإجابة عن الاختبار .

ويتم حساب معاملات تمييز المفردات باستخدام تقسيم " كيالي " الذي يعتمد علـــى ترتيب درجات الطلاب في الاختبار تنازلياً ، ثم فصل الـــ 27 ٪ من درجات أفـــراد العيـــنة التي تقع في الجزء العلوي وكذلك الـــ 27٪ من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء السفلي ، ثم استخدام معادلة " جونسون " .

$$D.1 = \left(\frac{QH - QL}{N \times 0.27\,\%} \right)$$

حيث :

DI	معامل تمييز المفردة
QH	عدد الإجابات الصحيحة في الأرباعي العلوي (الطرف العلوي).
QL	عدد الإجابات الخاطئة في الأرباعي السفلي (الطرف السفلي).
N	عدد الأفراد الذين أجابوا على الاختبار .

وكلمـــا اقترب معامل التمييز لمفردة اختبار من الواحد الصحيح ، دل ذلك علـــى قدرة هذه المفردة على التمييز بين المجموعتين (الممتازين والضعفاء) ، وهذا يعنـــي أن معظـــم أفـــراد المجموعة الممتازة أجابوا عن تلك المفردة . وكلما اقترب معامل تمييز المفردة من الصفر كلما قل تميز العبارة . ومن المحكات الشائعة لقيم معـــامل التمييز هو + 0.3 ويجب أن يكون موجباً . واقترح البعض استخدام حد قطع لمعامل التمييز بقيمة +0.2 أو +0.4 . (126 : 8)

- ج – تحديد معاملات ثبات مفردات الاختبار :

يتم تعيين ثبات الاختبار ككل اعتماداً على ثبات مفرداته ، وتستخدم طريقة " الاحـــتمال المنوالـــي " لحســـاب ثبات مفردات الاختبار ، وتعد من أصلح الطرق

لحساب ثبات الاختبار حيث تعتمد على اختيار إجابة واحدة من عدة إجابات محتملة، وتستخدم المعادلة التالية لحساب ثبات الاختبار :

$$Ri = \frac{n}{1}\left(L - \frac{1}{n}\right)$$

حيث أن :

Ri هو معامل ثبات المفردة

N هو عدد الاحتمالات الاختيارية للمفردة

L هو أكبر تكرار نسبي لأي احتمال من الاحتمالات للمفردة

- خطوات تحليل مفردات الاختبار : (11 : 153-154)

افترض أن عدد التلاميذ الذين أجابوا عن اختبار ما هم (50) تلميذاً .

1- رتب أوراق إجابات التلاميذ ترتيباً تنازلياً تبعاً لدرجاتهم .

2- اقسم جميع الأوراق إلي مجموعتين مجموعة عليا (تلك التي حصلت على درجات عالية) ، ومجموعة منخفضة (تلك التي حصلت على درجات منخفضة).

3- بالنسبة لكل مفردة اختبار ، أحسب عدد التلاميذ في المجموعة العليا الذين تخيروا كل بديل (إذا كانت مفردة الاختبار على هيئة الاختيار من متعدد) ، وكرر نفس العمل مع التلاميذ في المجموعة المنخفضة .

4- سجل هذه النتائج في جدول كما هو موضح بجدول رقم (19 - 3) الآتي عرضه ، والذي يوضح نتائج التحليل لكل مفردة من مفردات الاختبار :

جدول رقم (19 – 3) نتائج تحليل معاملات الصعوبة والسهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار

مفردة رقم 1	عدد التلاميذ	البدائل				معامل الصعوبة	معامل السهولة
		أ	ب	جـ	د		
المجموعة العليا	25	3	20	1	1	50/30	50/20
المجموعة المنخفضة	25	8	10	5	2	0.6	0.4 +

5- احسـب معـامل صعوبة المفردة ، وذلك بتقدير عدد الذين أجابوا على المفردة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والمنخفضة (20 + 10) ، ثم أقسم ناتج الجمع على العدد الكلي للتلاميذ في المجموعتين .

معامل صعوبة المفردة = $\left(\frac{30}{50}\right)$ = 0.6 .

6- احسـب معـامل تمييز كل مفردة اختبار وذلك عن طريق إيجاد حاصل طرح عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا من عدد الذين أجابوا إجابة صـحيحة فـي المجموعة المنخفضة ، ثم قسم الناتج على عدد أفراد المجموعة الواحدة .

معامل التمييز للمفردة = $\left(\frac{10 - 20}{25}\right)$ =0.40

- د - تحديد معامل ثبات الاختبار :

يقصد بمعامل الاختبار أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العملية في نفس الظروف ، ويتم حساب ثبات الاختبار من خلال المعادلة الآتية

$$Rtt = \frac{n}{n-1}\left[\frac{S^2.t - \Sigma piqi}{S^2.t}\right]$$

والتي تسمى بمعادلة " كيودريتشاردسون " وتقيس هذه المعادلة مدى الاتساق الداخلي

لفقرات الاختبار ، كما أن هذه الطريقة تتطلب تطبيق الاختبار مرة واحدة ، وتعطي الحد الأدنى لمعامل الثبات وفقاً لهذه المعادلة فإن الرموز التي تحويها تعني أن :

Rtt = هي معامل ثبات الاختبار

n = هي عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار

S2t = هي تباين درجات الاختبار

Pi = نسبة الطرب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال

Qi = نسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة عن نفس السؤال .

Σpi Qi = مجموع حاصل ضرب Pi في q i لكل سؤال .

ولكن يكون الاختبار ذو ثبات مرتفع ، يجب أن نراعي ما يلي :

1- أن يكون عدد أسئلة الاختبار كبيراً ، إذا كلما زاد عدد أسئلة الاختبار زاد معامل ثباته .

2- أن تكون الأسئلة متوسطة الصعوبة ، وذلك لأنه كلما كانت الأسئلة متوسطة الصعوبة زاد معامل الثبات . فالاختبار ذو الأسئلة السهلة جداً أو الصعوبة جداً له معامل ثبات منخفضة ما إذ يقل الثبات كلما ابتعدت صعوبة الأسئلة .

3- أن يكون الاختبار نفسه صادقاً ، إذ كلما زاد صدق الاختبار زاد ثباته .

وعند تفسير ثبات الاختبار نجد أن المعايير تتنوع بتنوع المؤلفين والغرض من الاختبار . واللوحة التالية تلخص بعض الإرشادات المقبولة بشكل واسع في هذا المجال . (133 : 8)

- 0.95 – 0.99 عالية جداً ، نادرة الوقوع
- 0.90 – 0.95 عالية ، وكافية للقياسات على الأفراد.
- 0.80 –0.90 عالية إلي حد ما ، ممكنة للقياسات على الأفراد
- 0.70 – 0.80 مقبولة ، كافية للقياسات على الجماعات وليس على الأفراد
- أقل من 0.70 منخفضة ، مفيدة فقط في حالة الأوساط الحسابية في المسح الإحصائي .

- هـ - تحديد معامل الصدق الذاتي للاختيار :

يقصد بالصدق الذاتي أنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من أخطاء القياس .

وترجع أهمية هذا النوع من أنواع الصدق إلي أنه يمثل الحد الأعلى لصدق الاختبار ويقاس معامل الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار .

- و - صلاحية الاختبار للاستعمال : Usability

يتعلق هذا المعيار بالسهولة في إجراء الاختبار وفي تصحيحه وتفسير نتائجه ، والخصائص الأربع التالية تعتبر من الخصائص العشر الضرورية للاختبار الجيد وهي : السرعية Speediness ، والكفاءة Efficiency ، الموضوعية Objectivity ، العدالة Fairness ، وهذه الخصائص الأربع جميعها ذات علاقة بصلاحية الاختبار للاستعمال ويعرفها بين كما يلي:(8 : 133 : 134)

السرعية : إلي أي مدى تؤثر سرعة الاستجابة على العلامات في الاختبار ؟ يجب أن لا يسمح للسرعة بأن تلعب دوراً بارزاً في تقرير العلاقات على الاختبارات التحصيلية ، إذ يجب أن يُعطي جميع الطلاب أو على الأقل غالبيتهم وقتاً كافياً لإنهاء الإجابة عن فقرات الاختبار .

الكفاءة : وتعرف ضمن إطار عدد الاستجابات في وحدة الزمن . ويرى البعض ضرورة التوافق بين الوقت المتاح للاختبار وتصحيحه ومواءمته .

الموضوعية : حتى يكون السؤال المطروح في الاختيار موضوعياً فإنه يجب أن يتفق المختصون على الجواب الصحيح ، أو الأفضل له ، فالموضوعية لذلك تعتبر خاصية في تصحيح الاختبار وليست خاصية في شكل الأسئلة (على سبيل المثال أسئلة الاختبار من متعدد ، أسئلة الصواب والخطأ) .

العدالـــة : لضـــمان العدالة فإن على المعلم أن ينشئ ويجري الاختبار بطريقة ما بحيث يعطي طالب نفس الفرصة لإبداء معرفته .

فـــيما عدا الاختبارات المقننة المؤقتة (المحددة بوقت معين للإجابة) ، فإن أثـــر ســـرعة الطالـــب في الاستجابة يجب أن يقل بإعطاء معظم الطلاب وقتاً كافياً لإنهـــاء جمـــيع الاختبار . وقد يبدو الاهتمام بإجراء الاختبار شيئا غير جديد إلا أنه يجب التذكر بأن وقت الطلاب شئ ثمين جداً على جميع مستويات التعلم ، التعليمات الواضـــحة البسيطة والإجابات الصحيحة المدروسة بشكل حسن أمور ضرورية لكل يكـــون شـــكل الفقرة أو أسلوب الاختبار جديداً أو فريداً . يجب أن يتم تنبيه الطرب بهـــدوء وبســـاطة إلـــي الوقت المتبقي للاختبار حتى نهاية الحصة أو نهاية الوقت المخصـــص لهذا الاختبار . سهولة التصحيح ضرورية بشكل خاص إذا كان المعلم يختـــبر خمســـة أو ستة صفوف في كل منها خمسة وثلاثون طالباً . إعطاء أوراق إجابـــة منفصلة أو تحديد موقع الإجابات على أحد هوامش ورقة الاختبار يساعد في تصـــحيح الإجابـــات عـــن الفقـــرات الموضوعية في الاختبار . وقبل إجراء فقرات الاختبار من نوع " حل المشكلات " فإن الخطوات والطرق المقبولة يجب أن تلخص كما ويجب أن تحدد الخطوات التي تستحق علامات جزئية . وفي حالة أسئلة المقال فـــإن الإجابـــة النموذجية يجب أن تحدد ، أو يجب أن توضع قائمة بالنقاط والأفكار المقـــبولة فـــي الإجابـــة . أن هذه التعليمات تفيد المعلم كثيراً لكي يكون أكثر فعالية وموضوعية ونزاهة .

- إجراءات تصميم مقياس اتجاهات :

يمكن بيان إجراءات تصميم مقياس للاتجاهات وفق الخطوات التالية : [2]

1. <u>تحديد الهدف من المقياس .</u>

تهـــدف مقايـــيس الاتجاهـــات عامـــة إلـــى تحديد درجة استجابة الأفراد (المفحوصـــين) نحـــو موضوع معين أو قضية معينة من حيث القبول أو الرفض ، التأييد أو المعارضة ، المحاباة أو المجافاة .

2. <u>تحديد أبعاد المقياس الأساسية .</u>

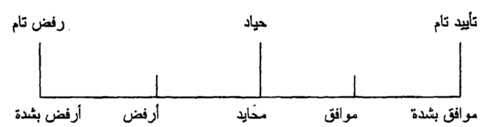
يـــتم تحديد المحاور أو الأبعاد التي يقيسها المقياس وذلك عن طريق تحديد الاتجاهـــات التـــي يـــدور حولها المقياس وذلك من خلال الدراسات وثيقة الصـــلة بموضوع الاتجاه . والمقاييس الأخرى التي أجريت وذلك بالمقياس المُزمع إعداده.

3. <u>تحديد التعريف الإجرائي لموضوع المقياس .</u>

يـــتم تحديـــد التعريف الإجرائي للأبعاد التي يدور حولها المقياس باستقراء موضوع الاتجاه ومحاوره إذ يتم الحكم على صدق المقياس من خلال مدى تمثيل عباراته للتعريف الإجرائي لأبعاده وللمقياس ككل .

4. <u>تحديد طريقة قياس الاتجاهات .</u>

يستخدم مقياس " أولت أوثر ستون " ومن أشهر الطرق " ليكرت " والذي يتـــيم فيه تقديم عدة عبارات للفرد تتصل بموضوع الاتجاه وأمام كل عبارة عدد من بدائل الاستجابات تبدأ بتأييد تام وتنتهي بمعارضة شديدة على نحو ما هو موضح بشكل (19-4)



شكل (19-4) متصل شدة الاتجاه

وتقدر درجات العبارات الموجبة (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) وتقدر العبارات السالبة (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5) .

وقـــد وضـــع الباحـــثون عدداً من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند إعداد مقايـــيس للاتجاهـــات على طريقة " ليكرت " وذلك حتى تتوفر لها درجة عالية من الصدق والثبات وتتمثل تلك المعايير في :

أ - عدد بدائل الاستجابة :

تتطلب طريقة ليكرت أن يقوم الطالب بتحديد استجابته على كل عبارة من عبارات المقياس وذلك باختيار أحد بدائل الاستجابة المقدمة له وهذه البدائل تتكون من ثلاثة أو خمسة بدائل وقد أوصي باستخدام الصورة باستخدام الصورة ذات الخمسة بدائل عند إعداد مقاييس الاتجاهات ذلك لأنها أكثر الصور شيوعاً للمقاييس المعدة وفقاً لطريقة " ليكرت " بالإضافة إلي أنها تعطي الشخص المفحوص بدائل أكثر يختار فيما بينها ما يتوافق مع شدة انفعاله مع كل عبارات المقياس .

ب - البديل المحايد :

وهو البديل الذي يفترض أن يقوم الشخص المفحوص باختياره عندما يكون موقفه محايداً أو وسطاً من عبارة الاتجاه . وبعض الباحثين يرون أن الأشخاص يتجهون إلي تفضيل البديل المحايد ، حتى وأن كان غير محايد من العبارة .. ولذلك فقد أوصي بضرورة إعادة النظر في عبارة الاتجاه ا لتي تكون فيها نسبة من يفضل البديل عن غيه من بدائل الاستجابة الأخرى أكثر من 25٪ من الطلاب ، حيث أنه من المحتمل أن تكون هذه العبارة غير مفهومة ، أو أنها لا تتطلب من المفحوص (الطالب) إظهار شدة انفعاله نحو العبارة الخاصة بالاتجاه سواء بالرفض أو القبول.

ج - طول المقياس (عدد عبارات المقياس):

يرى البعض أن زيادة عدد عبارات المقياس يضمن تمثيل العبارات للجوانب المختلفة لموضوع الاتجاه ، يرفع معامل ثبات المقياس ، ولكن احتواء المقياس على عدد كبير جداً من العبارات دون النظر إلي مضمونها قد لا يعني تمثيل المقياس للجوانب المختلفة له كما لا يؤدي إلي رفع ثبات المقياس .. بالإضافة إلي أن هذا المقياس (ذي العدد الكبير من العبارات) يستغرق وقتاً طويلا ؛ الأمر الذي قد يتأثر منه نتائج المقياس بمعامل التعب Fatigue Factor . لذلك ويجب أن يتكون المقياس من عدد معقول من العبارات التي يتم اختيارها بعناية بحيث تمثل الجوانب المختلفة لموضوع الاتجاه الذي يتراوح ما بين 20-25 وبحيث لا يقل عدد العبارات الممثلة لكل جانب من جوانب المقياس عن 6 عبارات .

د - صياغة عبارات المقياس :

يجب مراعاة الأمور التالية عند صياغة عبارات مقياس الاتجاه "

- أن يـــتم صياغة المقياس بحيث تمثل السلوكيات المختلفة للاتجاه حتى تستطيع توفير صدق المحتوى للمقياس .
- أن تحتوى عبارات الاتجاه على موضوع الاتجاه بصورة صريحة أو ضمنية.
- أن تـــتم صياغة عبارات المقياس بما يتفق والمعايير المحددة لصياغة عبارات الاتجاه ومنها :
  - أن تستبعد العبارة التي يمكن تفسيرها بأكثر من طريقة .
  - أن تصاغ بحيث لا تتضمن حقائق ثابتة .
  - أن تستبعد العبارة التي يتوقع أن يوافق عليها أو يرفضها الجميع .
  - أن تكون العبارة قصيرة ولا يزيد كلماتها عن 20 كلمة .
  - أن لا تحتوى العبارة على أكثر من فكرة واحدة .
  - أن لا تحتوى العبارة على ألفاظ مثل:(كل ، دائما ، قط ، لا أحد) .
  - أن يتم صياغة الجمل المكونة للعبارة بصورة بسطة .
  - أن تكون العبارة خالية من الغموض في الصياغة .
  - أن لا تستخدم في العبارة أسلوب نفي النفي .

هـ - عدد العبارات السالبة والموجبة :

طريقة " ليكرت " تتطلب أن يحتوى المقياس الخاص بالاتجاه على عبارات موجـــبة وعبارات سالبة معاً ، ويجب أن يكون هناك توازنا بينهما ، وأن يتم توزيع هـــذه العـــبارات بصورة عشوائية حتى نتجنب الاستجابة النمطية ؛ أي نزوع بعض المفحوصين إلي تفضيل خيار واحد معين عند إجابتهم على جميع العبارات الخاصة بالمقياس دون مراعاة كل عبارة .

5. <u>تحديد صدق محتوي المقياس :</u>

وتســـتهدف هـــذه الخطـــوة ، التحقق من قدرة المقياس على قياس ما أعد لقياســـه، بمعنـــي أن المقياس يتضمن عبارات يبدو أنها على صله بالجانب

موضـــع القياس ، وأن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه ، ويتطلب ذلـــك عرض المقياس على عدد من الخبراء ممن تتوفر لديهم خبرة بإعداد مـــثل هذه المقاييس ، وذلك لفحص العبارات في ضوء التعريفات الإجرائية لموضوع الاتجاه .

6. <u>إعـــداد المقـــياس فـــي صورته المبدئية المعدة للتجريب الاستطلاعي بهدف إجراء الضبط الإحصائي المناسب :</u>

وتتضمن هذه الخطوة الإجراءات التالية :

أ - ترتيـــب العبارات بطريقة عشوائية وترقيمها ووضع أمام كل عبارة خمس استجابات هي (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، أرفض ، أرفض بشدة) مع مراعاة ألا تكتب العبارة الواحدة في أكثر من صفحة .

ب - صـــياغة تعليمات المقياس ، ووضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولي من المقياس وتتضمن :

- ♦ الإشارة إلى الهدف من المقياس .
- ♦ وصفا مختصراً للمقياس وتركيب عباراته وطريقة الإجابة عنها .
- ♦ مثال يوضح كيفية الإجابة عن المقياس .
- ♦ تنبـــيها للتلامـــيذ إلى أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة طالما أنها تعبر عن رأيه بصدق موضوعياً .
- ♦ التأكيد للتلاميذ أن هذا المقياس ليس امتحانا ولا علاقة لاستجابتهم للمقياس بدرجاتهم في مادة " العلوم " ، أو أي مادة أخرى وأن عليهم أن يعبروا عن آرائهم الحقيقية .
- ♦ تنبيهاً للتلاميذ إلى عدم ترك أي عبارة دون إبداء الرأي فيها .

ج - تحديـــد نظام تقدير الدرجات ، حيث يتم تحويل استجابات التلاميذ على كل عـــبارة من عبارات المقياس إلى أوزان تقديرية تتراوح بين 1 : 50 وفقاً لنوع العبارة كما هو مشار إليه سابقاً .

7. التجريب الاستطلاعي للمقياس وضبطه :

وتهـدف الـتجربة الاسـتطلاعية للمقياس للحصول على بيانات تمكن من تحديد الخصائص الإحصائية الآتية للمقياس :

أولاً : التحليل الإحصائي لعبارات المقياس للحصول على :

- تحديد النسبة المئوية للمحايدين في كل عبارة .
- تحديد درجة واقعية العبارات .
- تحديد الشدة الانفعالية لعبارات المقياس .
- تحديد معاملات صدق العبارات .
- تحديد معاملات تمييز العبارات .

ثانياً : تحديد معامل ثبات المقياس

ثالثاً : تحديد معال الصدق الذاتي للمقياس .

رابعاً : الصورة النهائية لمقياس الاتجاه .

وسيتم عرض مبررات إجراء التحليلات الإحصائية السابق ذكرها كل على حـدة والوقوف على الأساليب الإحصائية التي تم إجراؤها لضبط عبارات المقياس كل على حدة ثم ضبط المقياس بصورة كلية .

أولاً : التحليل الإحصائي لعبارات المقياس ويتم وفق ما يلي :[18]

أ - تحديد النسبة المئوية للمحايدين في كل عبارة :

يهـدف تحديد العبارات التي تجاوز نسبة الذين اختاروا البديل المحايد عن 25 ٪ وبالتالـي لا تصلح لعبارات المقياس ، وتحديد العبارات التي لم يتجاوز نسبة الذيـن اخـتاروا الـبديل المحايد لها عن 25 ٪ ، ويتم رصد تكرارات استجابات الطالب لكل عبارة . وحساب النسبة المئوية للبديل المحايد .

ب - تحديد درجة واقعية العبارات :

تهـدف هـذه الخطـوة إلي التأكد من أن كل عبارة من عبارات المقياس تتضـمن موقفاً واقعياً بالنسبة للطلاب ، حتى يمكنهم اختيار الاستجابة التي تعبر عن اتجاههم بصدق .

وهذه الخاصية (الواقعية) ترتبط مع خاصية نسبة المحايدين حيث يشيران معـاً إلـى وضـوح معني هذه العبارة في ذهن الطلاب ، حيث تشير العبارة غير الواقعـية إلـي تفضـيل الطلاب للاستجابة المحايدة . ومن هنا جاء الارتباط بين الخاصيتين .

وتسـتخدم معادلـة " هوفستاتر " Hofstaetter .. .. .. لقياس مدي واقعية العبارات الخاصة بالمقياس وهذه المعادلة هي :

$$\text{مدى واقعية العبارة} = \sqrt{\frac{(\text{مجـ س}_{+}) + (\text{مجـ س}_{-})}{(\text{مجـ س}_{0})}}$$

حيث أن :

(مجـ س $_{+}$) : مجموع استجابات موافق بشدة وموافق

(مجـ س $_{-}$) : مجموع استجابات أرفض بشدة وأرفض

(مجـ س $_{0}$) : مجموع استجابات محايد

وقـد قام " هوفستاتر " Hofstaetter بوضع حدود لمدى درجة واقعية لكل عبارة موضحة بالجدول رقم (19 -4) التالي :

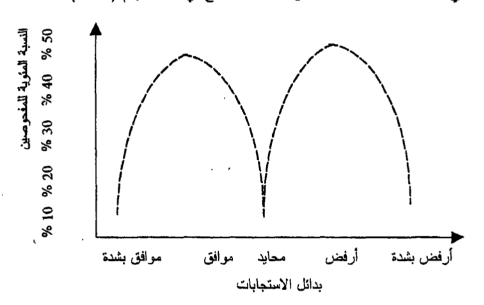
جدول رقم (19-4) حدود مدى درجة الواقعية

حدود الواقعية	مدى درجة الواقعية
منخفضة	أصغر من 1
متوسطة	1-2.49
فوق متوسطة	2.5-4.99
مرتفعة	5-10
مرتفعة جداً	أكبر من 10

ج – تحديد الشدة الانفعالية لعبارات المقياس :

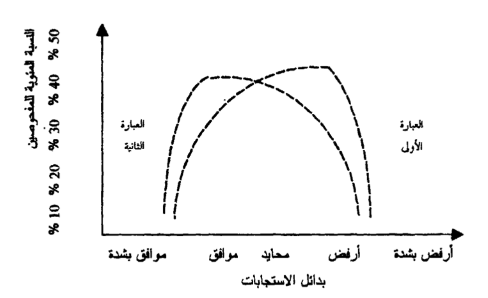
وتهـدف هذه الخاصية إلي التأكد من جدلية العبارة أي أن الطلاب يختلفون حـول العـبارة . بحيث تكون نسبة الطلاب المؤيدين للعبارة مقاربة لنسبة الطلاب المعارضـين لها ، وتقل نسبة الطلاب المحايدين على نفس العبارة . وللتأكد من ذلك يـتم حسـاب المتوسط والانحراف المعياري للدرجات على كل عبارة من عبارات مقياس الاتجاه .

وفـي حالة العبارات ذات الشدة الانفعالية العالية فأن توزيع النسبة المئوية للأشـخاص المفحوصين على بدائل الاستجابات تأخذ شكلا يقترب غالباً من المنحني ثنائي القطبية Bipolar Distribution . كما يتضح في الشكل رقم (19-5) :



شكل رقم (19-5) توزيع ثنائي القطبية للاستجابات على العبارات ذات الشدة الانفعالية العالية .

أمـا فـي حالـة العبارة ذات الشدة الانفعالية المنخفضة فإن توزيع النسبة المـئوية للأشـخاص المفحوصـين على أثر الاستجابة للعبارة تأخذ شكل المنحنى الملـتوي السالب أو الموجب كما يتضح في الشكل رقم (19-6) ، حيث يكون هناك تفاوتاً واضحاً بين نسبة الموافقين علها ونسبة غير الموافقين عليها .



شكل رقم (19-6) توزيع منحني ملتو موجب وسالب لعبارتين شدتهما الانفعالية منخفضة .

وقــد أُقترح معياراً إحصائيا نختار به العبارات ذات الشدة الانفعالية العالية وهــي التي تكون متوسط درجات المفحوصين عليها ما بين (2.5-3.5) والانحراف المعياري لهذه الدرجات ما بين (1 - 1.5) .

د - تحديد معاملات صدق العبارات :

يتم حساب صدق العبارة بطريقة Internal Consistency ، وذلك عن طريق أيجــاد معــامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط التوافق Correlation Contingency Coefficient من اختبار $\chi 2$ للدلالة الإحصائية ، ذلك لمناسبة هذه الطريقة لحساب معاملات الارتباط التوافقــي لعــبارات المقياس التي تزيد احتمالات استجاباتها عن اختبارين ، لحساب معامل ارتباط التوافق لابد من حساب قيمة $\chi 2$ أولاً وفقاً للمعادلات التالية :

$$\chi 2 = \Sigma \left(\frac{(F_o - F_e)^2}{F_e} \right)$$

حيث أن :

F_o : التكرار الواقعي أو الفعلي لاستجابة الطلاب

F_e : التكرار المتوقع ويمكن حسابه من المعادلة التالية

$$Fe = \frac{Fi}{n}$$

حيث أن

fi : التكرار الكلي

n : عدد الاحتمالات الاختيارية للاستجابة

ثم يتم حساب معامل ارتباط التوافق من المعادلة الآتية :

$$R = \sqrt{\frac{\chi 2}{\chi 2 + N}}$$

حيث إن :

R : معامل ارتباط التوافق .

N : عدد أفراد العينة .

ويتم حساب القيمة المصححة لمعامل ارتباط التوافق بقسمة قيمة معامل ارتباط التوافق النتائج عن المعادلة السابقة ، على الحد الأعلى لأقسام البدائل في حالة البدائل الخمسة :

وتعتبر العبارة صادقة إذا كان معامل ارتباط التوافق المصحح مساوياً أو أكبر من 0.3 .

ز - دليل التمييز لعبارات المقياس :

دليل تمييز كل عبارة يهتم بقدرة كل عبارة من عبارات المقياس على التمييز بين الطلاب ذوي الاتجاه الموجب الحالي والطلاب ذوي الاتجاه السالب المنخفض . وللتحقق من هذه القدرة تستخدم أيا من الأسلوبين الإحصائيين التاليين :

1 - اختبار (ت) T - test :

وفي هذا الأسلوب تتم المقارنة بين متوسط درجات مجموعتين من الطلاب على العبارة، المجموعة الأولي العليا وتشتمل على الـ 27٪ الأعلى من الطلاب في الدرجـة الكلية للمقياس ، والمجموعة الثانية (الدنيا) وتشتمل على أدني 27٪ من الطـلاب فـي الدرجـة الكلـية للمقياس ، وتكون العبارة مميزة إذا كانت قيمة (t) المحسـوبة دالة إحصائياً عند مستوي (0.05) لصالح المجموعة العليا ، هذا وتكون عـبارة مقياس الاتجاه لها دليل تمييز مرتفع إذ كانت قيمة (t) المحسوبة للعبارة هذه أكـبر مـن أو تسـاوى (1.75) مع أخذ في اتجاه العبارات في الاعتبار (مع تغيير الإشارة بالنسبة للعبارات السالبة)

2 - معامل الارتباط بين درجات الطلاب على العبارة ودرجتهم الكلية :

وفـي هذه الطريقة يتم حساب معامل الارتباط بين درجة الطلاب على كل عبارة ودرجتهم الكلية على المقياس ، فإذا جاء معامل الارتباط مساوياً أو أكبر من (3) كانت العبارة صادقة (مع تغيير الإشارة بالنسبة للعبارة السالبة)

واختـبار (t) يعطـي نتائج متشابهة مع التي يعطيها معامل الارتباط بين درجـة الطلاب على العبارة ودرجتهم الكلية ، ويمكننا الاكتفاء بواحد منها فقط دون الآخر ، وذلك للتعرف على القدرة التمييزية لكل عبارة من عبارات المقياس الخاص بالاتجاه . ويتم حساب معامل تمييز العبارة بالمعادلة :

$$t = \frac{X.H - X.L}{\sqrt{\frac{S.H - S.L}{1 - (0.27\ N)}}}$$

حيث إن :

X.H : متوسط درجات طلاب الأرباعي الأعلى لكل عبارة .

X.L : متوسط درجات طلاب الأرباعي الأدنى لكل عبارة .

S.H : تباين درجات طلاب الأرباعي الأعلى لكل عبارة .

S.L : تباين درجات طلاب الأرباعي الأعلى لكل عبارة .

0.27 N : عدد أفراد المجموعة في كل أرباعي .

ثانياً : ثبات المقياس :

يقصد به أن يكون المقياس على درجة عالية من المقياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق . يتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة " كرونباخ " فهي من أنسب طرق حساب ثبات مقاييس الاتجاهات ، ويطلق على الثبات المحسوب بهذه المعادلة معامل ألفا Coefficient alpha . ويجب أن لا يقل معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة عن 0.8 كشرط لثبات المقياس .

ويتم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ التالية :

$$\alpha = \frac{n}{n-1}\left[1 - \frac{S^2 i}{S^2 t}\right]$$

حيث إن

α = معامل الثبات

S^2_i = تباين درجات الطلاب في كل عبارة من عبارات المقياس .

S^2_t = التباين الكلي لدرجات الطلاب الكلية على المقياس

n = عدد عبارات المقياس

ثالثاً : تحديد معامل الصدق الذاتي للمقياس :

ويتم ذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات . وبانتهاء هنا الأجراء يكون قد تم تحديد الخصائص الإحصائية للمقياس . ويمكن عرض نتائج الخصائص الإحصائية للمقياس كما في جدول (19 – 5) .

وللتأكد من أن عبارات مقياس الاتجاه متجانسة Homogeneous ، وأن المقياس يقترب من بعد واحد Unidimensional ، أي يركز على قياس اتجاه واحد ، يستخدم التحليل العاملي Factor analysis لتحليل معاملات الارتباط بين محاور المقياس ، ويفسر ذلك الارتباط إلي عدد من العوامل التي تنبع من العلاقات بين عبارات المقياس وذلك من خلال إعطاء التحليل العاملي أوزاناً لعبارات المقياس في صورة عوامل مشتركة Common Factors نابعة من عامل عام Commonality بعد إجراء التدوير الملائم (المتعامد والمائل) للعوامل السابقة Rotated Factor Pattern.

جدول (19-5) الخصائص الإحصائية لمقياس الاتجاهات

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="3">معامل ثبات المقياس</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">معامل الصدق الذاتي للمقياس</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="8">التحليل الإحصائي لعبارات المقياس</td><td colspan="2">معاملات تمييز العبارات</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">معاملات صدق العبارات</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">الشدة الانفعالية لعبارات المقياس</td><td>المتوسط</td><td></td></tr>
<tr><td>الانحراف المعياري</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">واقعية العبارات</td><td>فوق المتوسط</td><td></td></tr>
<tr><td>مرتفعة</td><td></td></tr>
<tr><td>مرتفعة جداً</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">النسبة المئوية للمحايدين</td><td></td></tr>
</table>

رابعاً : الصورة النهائية للمقياس :

وفيها تم وصف المقياس وعدد عباراته النهائية ، فتوزع عبارات المقياس على أبعاده المختلفة وتحدد أرقامها مع بيان العبارات الموجبة منها والسالبة (وذلك حتى يتم تصحيح المقياس وفقاً لذلك) ، إذ تُقدر درجة المفحوص الكلية على المقياس بناء على مفتاح التصحيح المستقي من سلبية وإيجابية عبارات المقياس .

كما ينبغي أن تشتمل صفحة غلاف المقياس على مسمي المقياس والبيانات التصنيفية التي يطلب من المفحوص كتابتها . وفيما يلي وصف لمقياس اتجاهات نحو الوراثة لطلاب المرحلة الثانوية .

مقياس اتجاهات طلاب الثانوية العامة نحو الوراثة

الاسم : .... الفصل :..........................

الشعبة : .... التاريخ :.........................

تعليمات استخدام المقياس

- يستخدم هذا المقياس لقياس اتجاهك نحو الوراثة .
- لن تؤثر درجتك في هذا المقياس على درجتك في الوراثة .
- يتكون المقياس من 23 عبارة .
- يوجد أمام كل عبارة خمس خانات هي :

موافق جداً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً

- أقرأ كل عبارة ثم قرر شعورك نحوها وضع علامة (×) في إحدى الخانات السابقة . طبقاً لما يلي :
  - إذا كنت موافق تماماً ضع علامة (×) تحت موافق جداً
  - إذا كنت موافق جزئياً ضع علامة (×) تحت موافـــق
  - إذا كنت غير متأكـدً ضع علامة (×) تحت غير متأكـد
  - إذا كنت معـــترض ضع علامة (×) تحت لا أوافـــق
  - إذا كنت رافضا تماماً ضع علامة (×) تحت لا أوافق مطلقاً
- حاول أن تبدي رأيك في كل العبارات .
- لا توجد إجابة صحيحة وأخري خاطئة فأي إجابة تكون صحيحة طالما أنها تعبر عن شعورك الحقيقي .
- وإليك المثال التالي يوضح لك كيفية الإجابة :
- مثال :

العبارة	موافق جداً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
أعتبر الوراثة من المقررات الدراسية الهامة		(×)			

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

العبارات	موافق جداً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
1- أفضــل الصمت عند حدوث مناقشة في محاضرة الوراثة .					
2- أتمــنى أن أدرس الوراثــة في الفصول الدراسية القادمة .					
3- أشعر بصعوبة عند دراسة قوانين توارث الصفات.					
4- أرى أن دراسة الوراثة خارج موضوع اهتماماتي.					
5- يضــايقني التحدث مع زملائي أثناء الانغماس في حل مسائل الوراثة.					
6- دراسة الوراثة تحد من طريقة تفكيري .					
7- أستمتع بدراسة تحديد الجنس .					
8- أفضل استرجاع المعلومات عن باب الوراثة أكثر من المعلومات بالأبواب الأخرى .					
9- أشعر بالرضا عند دراسة الوراثة .					
10- أعتقد أن دراسة الوراثة ممتعة .					
11- أشعر أن قوانين الوراثة غير ذات جدوى .					

العبارات	موافق جداً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
12- استفادتي من الوراثة تنعكس على المقررات الأخرى .					
13- أعتقد أن دراسة الوراثة تزيد من قدراتي على التخيل .					
14- أشعر بالملل عند الحديث عن مسائل الارتباط والعبور .					
15-أجد نفسي مستمتعاً أثناء تعاملي مع مسائل وراثية تستثير تفكيري ويعزز من متعتي وصولي للحل الصحيح لمسألة وراثية غير نمطية .					
16- أعتبر الوراثة من المقررات الدراسية الهامة .					
17- أميل إلى حل مسائل الوراثة .					
18- يسعدني مناقشة زملائي في بعض مسائل الوراثة.					
19- أتضايق من حل مسائل الوراثة .					
20-أحب قراءة الإنجازات العلمية في مجال الهندسة الوراثية .					

العبارات	موافق جداً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
21-أفضل تناول الألغاز الوراثية عن برامج التعليم الأخرى .					
22-أعاني من السكون والوحدة أثناء التعامل مع وحدة الوراثة .					
23-أستمتع بحل مسائل الوراثة بكثرة .					

- قياس الجوانب المهارية " اختبارات الأداء "

تهتم اختبارات الأداء بقياس المهارات ، ففي مقررات العلوم يكون تركيز الجوانب المهارية منصباً على مهارات العمل في المختبرات بجانب المهارات العقلية المرتبطة بالأداء المعملي ، وفي دراسة اللغات يتم التركيز على قياس مهارات الاتصال ومهارات الكتابة ، وفي الجغرافيا يتم التركيز على مهارات رسم الخرائط ،وفي التربية الفنية ينصب الاهتمام على الرسم والزخرفة ، كما يحتل الرسم الهندسي مكانة هامة في تعليم الرياضيات والتعليم الصناعي .

وتركز اختبارات الأداء ، في العادة ، على الطريقة أو الناتج ، أو عليهما معاً . ففي حالة إلقاء خطبة ، أو ممارسة السباحة أو أي نوع آخر من أنواع المهارات الحركية ، يكون همنا وشغلنا الشاغل موجهاً نحو الطريقة التي يتم بها الأداء المطلوب . أما في حالة الأعمال الفنية كالرسم والنحت وما شابهه ، فيكون همنا وشغلنا الشاغل موجهاً نحو الناتج النهائي اكثر من كونه موجهاً نحو طريقة الوصول إلى هذا الناتج . ولكن في حالات أخري ، من مثل الضرب على الآلة الكاتبة ، فيكون همنا موجهاً إلى الطريقة والناتج معاً .

أنواع اختبارات الأداء :

يمكن تصنيف اختبارات الأداء بالنسبة لمستويات واقعية الموقف الاختبارى إلى أربع فئات هى: (10 : 88)

1. الأداء من النوع الكتابى .
2. الأداء باستخدام نموذج المحاكاة .
3. الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه .
4. الأداء في حالة عينة عمل ممثلة للموقف الكلي .

أولاً : الأداء من النوع الكتابي

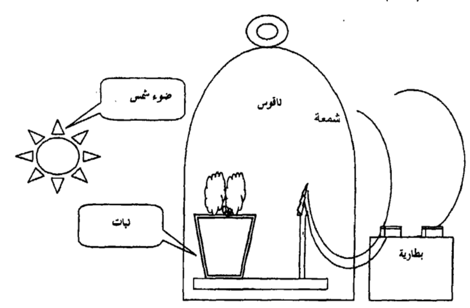
يختلف هذا النوع من الاختبارات عن الاختبارات التحصيلية المعتادة في كونها تعطي أهمية أكبر لتطبيق المعرفة ولقياس مهارات الأداء في المواقف التي تحاكي المواقف الفعلية أو الحقيقية .

وهذه التطبيقات الكتابية بحد ذاتها من الممكن أن تُفضي إلى النواتج التعليمية النهائية المطلوبة ، أو أنها قد تكون بمثابة خطوة متوسطة على طريقة الأداء الذي يتضمن درجات أعلي من الواقعية (وذلك مثل : الاستخدام الحقيقي للأدوات والأجهزة) .

ويمكن النظر للاختبار الكتابي على انه يمثل خطوة مبدئية على طريقة بناء الاختبار الأدائي الفعلي . فإذا كان السلوك أو الأداء الفعلي معقداً جداً ، وكانت الأجهزة الواجب استخدامها ثمينة ، فإن الاختبار الكتابي يمكن أن يخدم كخطوة مبدئية تجنبا لمخاطر الاستخدام الفعلي للأجهزة وتعريضها للخراب أو التلف .

فيمكن أن يطلب من التلميذ بناء خريطة للطقس ، أو تصميم مخطط لشبكة كهربائية في عمارة ، أو وضع تصميم لعمل نوع من الملابس ، أو وضع خطة لتجربة علمية .ويمكن بناء هذا النوع من الاختبارات على النحو التالى الوارد كما فى شكل رقم (19-7) لقياس عدد من المهارات العقلية المرتبطة بالعمل المعملى مثل:تحديد المتغيرات ، وتصميم التجارب ، وتفسير البيانات . (8 : 99)

الأسئلة (1 : 4) تتعلق بالتجربة التالية :



شكل رقم (19 – 7) يوضح كيفية قياس عدد من المهارات العقلية المرتبطة بالعمل المعملي لتجربة في معمل النبات

افترض أن التجربة أعلاه قد أجريت بغرض إظهار أن النبات الذي ينمو تحت الناقوس يقلل مقدار ثاني أكسيد الكربون ويزيد مقدار الأكسجين تحت الناقوس. وضع النبات والشمعة المشتعلة تحت الناقوس كما بالشكل. تحترق الشمعة لمدة دقيقة ثم تنطفئ،وبعد ثلاثة أيام تشعل الشمعة باستعمال البطارية لمدة دقيقة قبل أن تنطفئ.

1- قبل استخلاص أي نتيجة من هذه التجربة ، يجب أن تعاد التجربة مع تغيير واحد مما يلي:

- استعمال ناقوس أكبر ،
- إخراج الشمعة .
- إخراج النبات .
- إشعال الشمعة بحزمة ضوء مركزة .

2- أكثر مصادر الخطأ المحتملة في هذه التجربة هو :

- المواد غير النقية في الشمعة .
- التغير في الطاقة التي تقدمها البطارية .
- حجم الناقوس .
- التسرب بين الناقوس وسطح الطاولة .

3- أي من النتائج التالية يمكن استخلاصها من التجربة :

- جميع أجزاء النبات تأخذ ثاني أكسيد الكربون وتعطي الأكسجين .
- تحتاج النباتات إلى الضوء حتى تأخذ ثاني أكسيد الكربون وتعجي الأكسجين .
- النباتات والشموع المحترقة لها نفس التأثير في الهواء .
- تنتج النباتات مادة تمكن الشمعة من الاحتراق .

4- علـــى أساس هذه التجربة يمكن للمرء أن يفترض أن النبات يعطي الأكسجين ، وإذا كان ذلك صحيحاً فيتوقع أن :

- تنطفئ الشمعة عندما تقترب من نبات ينمو .
- تعيش الحيوانات فترة أطول تحت الناقوس عند وجود نباتات نامية .
- تعيش الحيوانات فترة أطول تحت الناقوس عند وجود شمعة محترقة .
- تعيش الحيوانات فترة من الزمن تحت الناقوس أطول مما تعيش النباتات .

ثانياً : الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه

تتضمن اختبارات الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه مدي واسع من الاختبارات الموقفية التي تمثل درجات متفاوتة من الواقعية . فقد يطلب من التلميذ أن يتعرف إلى أداه ما ويسمي أجزاءها ، أو نعرض عليه جهازاً به عطل يستمع إلى تشغيله ويحدد العطب الحادث به .

ومثل هذا النوع من الاختبارات شائع الاستخدام في مجال التعليم الصناعي، كما يشيع في البيولوجيا إذ يطلب من التلميذ التعرف على العينة التي تحت الميكروسكوب ، أو يتعرف الطلاب في حصة الكيمياء على نوع ملح مجهول . وتقدر درجة الأداء على ضوء الناتج النهائي الذي يصل إليه

ثالثاً : الأداء باستخدام نموذج المحاكاة

يؤكــد الأداء في حالة المواقف التي تحاكي الموقف الأصلي على أهمية اتباع الخطوات الصحيحة للقيام بالعمل المطلوب . فالتلميذ في مثل هذه الحالة يُنتظر منه أن يقوم بنفس الحركات التي يتطلبها القيام بالعمل الحقيقي ، وتستخدم نماذج المحاكاة بكثرة في مجال التدريب على قيادة السيارات ، ومجالات التعليم المهني . ويُقييم الأداء على ضوء الحركات الصحيحة التي يمارسها التلميذ .

رابعاً : الأداء في حالة عينة عمل ممثلة للموقف الكلي .

إذا يختبر الأداء ممثلا بأعمال حقيقية تعكس الأداء الكامل مثل:اختبار مهارة قيادة السيارة،

كيفية قياس المهارات :

مما سبق يتضح أنه يمُكن قياس الأداء المهاري بتقدير قيمة الناتج النهائي (كنتيجة تجربة ، أو نتيجة تشخيص ، أو نتيجة التعرف على عينة أو .. .. ..) .

كمـا يمكن ملاحظة التلميذ أثناء قيامة بالأداء العملي للموقف الاختباري وذلك من خلال اسـتخدام قوائـم التدقيق Checklists ومقاييس التقدير Rating Scales ، ولبناء هذه القوائم يتبع الآتي:

1- تحديد المهارة المطلوبة بدقة .

2- تحليل المهارة إلى أجزائها الأولية البسيطة أو المهارات الفرعية .

3- أكتب هذه الجزئيات بالترتيب النموذجي لأدائها في بطاقة .

4- حدد مدى أداء التلميذ لكل جزئية .

5- حدد قيمة (درجة) مستويات الأداء المختلفة بالنسبة لكل مهارة فرعية .

6- لاحـظ أداء التلمـيذ وضع العلامات أو الدرجات المناسبة أمام كل جزئية من مكونات المهارة أو الأجراء العملي حتى ينتهي تماماً من المهمة .

7 – احسب المجموع الكلي الذي حصل عليه التلميذ من خلال أدائه للنشاط العملي .

ويوضح جدول رقم (19 – 6) قائمة تدقيق خاصة بقياس المهارات اليدوية في الكيمياء العملية . (102 : 8)

قياس المهارات اليدوية في الكيمياء العملية :

1 – قائمة التدقيق :

جدول رقم (19 – 6) يوضح قائمة تدقيق خاصة بقياس المهارات اليدوية في مجال الكيمياء العملية *

قسم أ . ذوبان المادة الصلبة في الماء		نعم	لا
1.أ	هل غسلت الكأس وقضيت التحريك في البداية بماء مقطر ؟		
2.أ	بعـد نقل المادة الصلبة إلى الكأس ، هل غسلت زجاجة الوزن الماء ؟		
3.أ	هـل كانـت إضافة الماء إلى المادة الصلبة في الكأس بطريقة		

	صحيحة (مثلا إضافة الماء إلى جدار الكأس)؟		
أ.4	هل حرك المحلول حتى ذوبان جميع المادة الصلبة ؟		
ب.1	هـل كانت الكأس المحتوية على المحلول مثبتة بطريقة مناسبة أثناء التحريك ؟		
ب.2	هل كان فعل التحريك أمنياً ومرضياً ؟		
ب.3	هـل أجريـت جميع العمليات بطريقة لا تتناقض مع الطبيعة الكمية للتمرين ؟		

وبالرغم من الإجراءات المحددة المتعلقة بالمحلول ، إلا أنه يمكن تعميم هذه الأسئلة بحيث يجري تكييفها وتطبيقها في مواقف مخبرية متعددة . وللمساعدة في عملية المشاهدة ، يمكن تطوير مقاييس أو قوائم تقدير لكل وحدة من المحتوى أو المجموعة من مهارات المختبر . ويمكن أن يشار إلى درجة المهارة التي ينجز فيها الطالب مهمة معينة باستعمال مجموعة أرقام تمثل مستويات معينة من المهارة مثل :

1 – غير مناسب
2 – مناسب
3 – فائق

2 – قوائم المراجعة Checklists

مراجعة اختبارات الأداء (207 : 17) Reviewing Performance Test

1 – هل عناصر الاختبار مهمة للأداء ككل ؟

2 – هل البنود واقعية من حيث متطلبات الأداء ؟

3 – هل العناصر قابلة للتقويم الموضوعي ؟

4 – هـل العناصر مستقلة ؟ وإذا لم تكن ، فهل توجيهات بالاستمرار في الاختبار إذا لم يستطع المختبر أداء جزء أو عملية ؟

5 – هل التعليمات الخاصة بالمختبر واضحة ومباشرة ؟ وهل تتضمن :

أ – المطلوب من المختبر عمله ؟
ب – كيفية تنفيذ ما هو مطلوب منه عمله ؟
ج – الظروف التي سيقوم المختبر بالأداء خلالها (ما سيتاح له وما سيمنع من استخدامه)؟
د – كيفية وضع درجات الأداء ؟
هـ– كيفية طرح أسئلة أو عمل تعليقات على الاختبار ؟

6 - التعليمات الخاصة بالممتحن واضحة ومتكاملة ؟ وهل تتضمن :

أ - الظروف التي سيتم خلالها تطبيق الاختبار بالضبط ؟

ب - الإجراءات التي ستتبع بالضبط ؟

ج - قائمة الأدوات ، وأساليب العمل المساعدة ، والأجهزة ، والمواد التي سيتم استخدامها ؟

د - توقيت وكيفية إعطاء المساعدة للممتحن (إذا كان ذلك مسموحاً به على الإطلاق) ؟

هـ - إجراءات التصحيح ؟

و - الوقت المسموح به لكل جزء من الاختبار ؟

ز - نظام التناوب إذا كان سيتم أداء مهام مختلفة على اكثر من محطة اختبار ؟

ح - تعليمات التقرير عن الأخطاء في الاختبار أو ظروف الاختبار والمشكلات غير العادية ؟

ط - هل تم تحقيق صلاحية بنود الاختبار بشكل صحيح ؟

- تطبيقات عملية

تدريب (1)

صمم اختباراً تحصيلياً في مجال تخصصك يشمل على (20) مفردة من نوع الاختيار من متعدد ، وطبقه على تلاميذ المرحلة التعليمية (أو الصف الدراسي) الذي تمارس به التدريس ، ثم أعد تحليلاً لمفردات الاختبار وقدر ثباته وارصدها في الجدول التالي :

بيانات الاختبار	القيمة
متوسط زمن تطبيق الاختبار = ( )	( )
متوسط معامل صعوبة المفردات = ( )	( )
- مفردات عالية الصعوبة ن = ( )	( )
- مفردات متوسطة الصعوبة ن = ( )	( )
- مفردات سهلة جداً ن = ( )	( )
متوسط معامل التمييز للمفردات = ( )	( )
مفردات معامل تمييزها أقل من 0.3× ن = ( )	( )
معامل ثبات الاختبار = ( )	( )

مراجع الفصل التاسع عشر

أولاً : المراجع العربية :

1- إبراهيم بسيوني عميرة . (1987) . المنهج وعناصره . ط 2 . القاهرة : دار المعارف .

2- إبراهيم توفيق غازي . (1992) . أثر استخدام العروض العملية الاستقصائية على التحصيل الدراسي وتنمية عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة الإسكندرية .

3- بنجامين بلوم وآخرون (1983) . تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني . ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون : القاهرة : مؤسسة الأهرام .

4- توما جورج خوري .(1991) . الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها . بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .

5- جودت أحمد سعادة ، عبد الله محمد إبراهيم (1991) . المنهج المدرسي الفعال . الأردن : دار عمار للنشر .

6- حلمي الوكيل ، محمد المفتي . (1993) . المناهج. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

7- الدمرداش سرحان ، منير كامل . (1991) . المناهج. الطبعة الرابعة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

8- رودني دوران . (1985) . أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم . ترجمة محمد سعيد صبارينى وآخرون . الأردن : دار الأمل.

9- عايش زيتون . (1994) . أساليب تدريس العلوم . الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.

10- عبد الرحمن عدس . (1989) . دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية. تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

11- عبد المنعم أحمد حسن . (1985) . مقدمة في تدريس العلوم الفيزيقية . الإسكندرية : مكتب فلمنج للآلة الكاتبة .

12- عبد الوهاب محمد كامل . (1993) . أسس الفروق الفردية . القاهرة : دار الكتب .

13- محمــود عــبد الحلــيم منسي . (1991) . علم النفس التربوي للمعلمين . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

14- محمود عبد الحليم منسي ، محمود فتحي عكاشة (1994) . التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء . كلية التربية بدمنهور .

15- يوسف قطامى ، نايفة قطامي . (1993) . استراتيجيات التدريس . الأردن : دار عمار.

16- وهيــب ســمعان ، رشــدي لبيــب (1977) . دراسات في المناهج .القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

17- وليم د. تريسى . (1990) . تصميم نظم التدريب والتطوير . الرياض : معهد الإدارة العامة ، الإدارة العامة للبحوث .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

18- Abdel – Gaid , S. (1986) . A Systematic Procedure for Constructing a valid microcomputer attitude scale . Journal of Research in Science Teaching , 23 (6) : PP. 823-839.

19- Gronlund, N. E & Lim, R.L. (1990) . Measurement and Evaluation in Teaching (6 th. ed.). New York : Macmillan Publishing Company .

20- Saphier, J. & Gower, R. (1987). The Skillful Teacher. Building Your Teaching Skills. Massachusetts: Carlisle.

الفصل العشرون

تطوير الواجب المنزلى

- تطور الاهتمام بالواجب المنزلى .
- فعالية الواجب المنزلى على نواتج التعلم .
- مفاهيم خاطئة عن الواجب المنزلى .
- مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها .
- أخطاء يتوقع حدوثها من الواجبات المدرسية .
- دور المعلم فى إنجاز الواجبات المنزلية .
- خصائص الواجب المنزلى الجيد .
- اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلى .
- تطبيقات عملية على فنيات الواجب المنزلى .

أهـداف الفصل العشرين (تطوير الواجب المنزلي)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : –

1- تحديد دور الواجب المنزلي في تحسين نواتج التعلم .

2- التعرف على المفاهيم الخاطئة عن الواجبات المنزلية .

3- التنـبؤ بمتغـيرات الـتعلم المترتـبة على شيوع المفاهيم الخاطئة عن الواجبات المنزلية لدى المعلمين.

4- تحديد دور المعلم في إنجاز الواجبات المنزلية .

5- التعرف على أبرز خصائص الواجبات المنزلية الجيدة .

6- دراسة اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي وإمكانية تنفيذها من قبل الإدارات التعليمية والمدارس والمعلمين بمختلف القطاعات .

" إنـك لا تسـتطيع أن تحصـل على شئ من لا شئ لأن فاقد الشيء لا يعطيه، وعندما يطالـب بعض الآباء بإلغاء الواجب المنزلي يكونون كمن يريد شيئا من لا شئ . إن المرء ليحصل على النشاط المدرسي بمقدار ما يضع فيه "

الفصل العشرون

تطوير الواجب المنزلي

- مقدمة :

لـو تسـاءلنا عن الأسباب التي تجعل التلاميذ يكرهون المدرسة وبخاصة صغار السن ، فإنني أعتقد أن الواجب المنزلي سوف يأتي في قائمة تلك الأسباب . وقد أثير جدل بين التربويين حول مغزى الواجب المنزلي وأهميته ، وتباينت الآراء ما بين مؤيد ومعارض لتضمين الواجب المنزلي والحث على أدائه ، كما اختلفت نتائج الدراسات المتعلقة بفعاليته على نواتج التعلم .

وعلى الرغم مما يثار حول الواجب المنزلي وفاعليته إلا أنه يشكل بعداً ومكوناً مهماً من مكونات منظومة التدريس الفعال ، وبخاصة عند النظر إلى التعلم أنه عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه تستلزم من المتعلم إعادة بناء معرفته من خلال علمية تفاوض اجتماعي مع الآخرين سواء كانوا أولياء الأمور أو الزملاء أو الأخوة خارج أسوار المدرسة .

ومن ثم فأداء الواجبات المنزلية تسمح بتطور التعلم الذاتي وبناء صفات مهمة في الشخصية مثل:الالتزام والاستقلال والمسئولية والتوجيه الذاتي وكلها صفات أصبحت ضرورية للمواطنة والتثقيف المعاصر .

ويعرف الواجب المنزلي بأنه مهمات يكلف بها المدرسون تلاميذهم بحيث يطلب منهم إنجازها في غير ساعات الدوام المدرسية وهذا التعريف يستثنى كلاً من :

- المذاكرة الموجهة والتي تتم داخل أسوار المدرسة .
- حلقات الدروس المنزلية أو الخصوصية .
- الأنشطة غير المنهجية . وهى الأنشطة التي لا يرتبط تنفيذها بمنهج دراسي معين .

- تطور الاهتمام بالواجب المنزلي

ساد في مستهل القرن العشرين مفهوم أن العقل عبارة عن صفحة بيضاء تمتلئ بالتمارين العقلية أو عمليات الحفظ ، وقد انعكس هذا التصور على عملية التدريس ؛ مما جعل فكرة الواجبات المنزلية تلقي قبولاً طيباً . ثم تحول التركيز في الأربعينات من نقل المعارف إلى حل المشكلات مما انعكس سلباً على دور الواجب المنزلي .

وقد أدى إطلاق الروس للقمر الصناعي في فترة الخمسينات إلى تبنى الاعتقاد بأن الواجب المنزلي يزيد من سرعةِ اكتساب المعرفة سعياً لمواجهة التكنولوجيا المعقدة ، في حين شهدت الستينيات

تحـــولاً آخـــر ن فقد اعتبر الواجب المنزلي جهداً لا ضرورة له ، إذ يؤدى الضغط الزائد من جانب المدرســـة إلـــى الإهمال في إشباع جوانب الشخصية الأخرى ومنذ بداية الثمانينات عادت الدعوة إلى المطالـــبة بالواجب المنزلي وبخاصة عندما أصبح التلاميذ يقضون ساعات من أوقاتهم أمام مشاهدة التلـــيفزيون مما انعكس سلباً على نتائج تعلمهم ، إذ تشير دراسة والبرج (Walberg , 1983) على المجـــتمع الأمريكـــي ومقارنة نتائج تحصيل تلاميذه بالأقطار الأخرى إلى انخفاض درجات هؤلاء التلامـــيذ عن أقرانهم ببلاد أخرى ، وذلك بسبب أنهم يقضون أقل الأوقات في المذاكرة سواء داخل المدرسة أو خارج فصولها [10] .

فعالية الواجب المنزلي على نواتج التعلم

يخـــتلف المـــربون حول جدوى الواجب المنزلي وعوائده فمنهم من يرى أن الفترة التي يقضـــيها التلامـــيذ فـــي المدرسة كافية إذا أحسن استخدامها من جانب المدرسة ، وأن وقت ما بعد المدرسة هو خاص بالتلميذ يقضيه في الترفيه عن نفسه وممارسه الهوايات التي يحبها ، وبالرغم من ذلـــك فإن للواجبات المنزلية أهمية كبرى في نمو التلميذ وتقدمه إذا أحسن ونظم استخدامها وتنفيذها ومتابعتها .

إلا أنه نظراً لأن المقررات الدراسية أصبحت مفعمة بكثير من الحقائق والمعلومات التي أصـــبحت تؤكـــد عليها الامتحانات في مختلف الشهادات الدراسية بدءاً بالمرحلة الابتدائية وانتهاؤه بالمـــرحلة الثانوية ، ويحتاج التلميذ إلى وقت طويل لاستيعابها وفهمها وهو الأمر الذي لا يسمح به وقت المدرس ودوام اليوم الدراسي وبخاصة في ظل نظام الفترات الثلاث في بعض الأقطار العربية ، مما يدفع إلى تكليف التلاميذ بمهام يؤدونها في المنزل .

وكثـــيراً مـــا نجد من التلاميذ من يخافون مدرسيهم ويكرهونهم الأمر الذي ينعكس على مجـــرى حـــياتهم اليومية بل وعلى أحلامهم ، ولذلك فإن التلميذ يؤدى واجباته عن خوف وليس عن اقتـــناع بجدواهـــا وقيمتها وإنما إرضاء لمن حوله ، بل كثيراً ما يؤدى الآباء واجبات أبنائهم إشفاقاً عليهم وتجنباً لهم مما قد يتعرضون له من عقاب المدرس .

ونظراً لتباين آراء التربويين حول جدوى الواجبات المنزلية من عرضها فقد أجرى إيرلي Earle (1992) تلخيصا لنتائج الدراسات حول فعالية الواجب المنزلي على التحصيل وتوصل إلى ما يلي [8]:

- ❑ تتفاوت نتائج البحوث حول فاعلية الواجب المنزلي في تحسين التحصيل الدراسي ، فثمة بعـــض الدراسات التي تشير إلى دوره في التحسين ، إلا أن هناك دراسات قد أوضحت عدم وجود دليل يدعم تلك العلاقة .
- ❑ يرتـــبط الحصـــول على درجات مرتفعة في الاختبارات بإنجاز التعيينات التي يكلف بها التلميذ .

- انتظام المدرسة في إعطاء واجبات بصورة منتظمة يؤثر على التحصيل المدرسي .
- لم تقدم نتائج الدراسات موافقة صريحة حول ضرورة تقديم واجبات مدرسية من عدمها .
- تبدو الأفضلية في إعطاء الواجب المنزلي على عدم إعطائه وبخاصة للصفوف من الرابع الابتدائي حتى الأول الثانوي .
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الواجب المنزلي والدرجات التي يحصل عليها التلميذ .
- يرفع الواجب المنزلي من تحصيل الطالب .
- لم توضح البحوث بأن الواجب المنزلي هل يرفع من درجات المتعلمين التحصيلية أم أنه ينشطهم من الفتور واللامبالاة .
- يمكن أن يدعم الواجب المنزلي التعلم .
- يسهم الوقت الذي يستغرقه الطالب في المذاكرة في درجات تحصيله بمعدل دال إحصائياً .
- الطلاب الذي يكملون واجباتهم يميلون لتعلم محتوى المادة الدراسية بصورة أكثر .

كمـــا يلقي كوبر (1983) Cooper الضوء على تحليله لنتائج بحوث 120 دراسة حول فعالــية الواجــب المنزلي مبيناً أن للواجب المنزلي أثره الإيجابي على التحصيل ، ولكن هذا الأثر يخــتلف باختلاف الصف الدراسي ، وإذ يزداد تأثيره في المرحلة الثانوية ، كما أن له تأثير إيجابي أيضاً بالمرحلة الإعدادية أو المتوسطة إلا أنه يعدل نصف ما يؤثر به في المرحلة الثانوية ، في حين أن تأثيره بالمرحلة الابتدائية يعتبر تافهاً [7].

كمـــا تــتفاوت كمية الواجب على التحصيل في الصفوف المختلفة . ففي المـــرحلة الابتدائية لا تأثير للواجب سواء زاد أم قل ، أما المرحلة الإعدادية فأفضل نتائج تحصيل تتحقق بأداء الواجب لمدة تتراوح من ساعة إلى ساعتين كل ليلة . أما في المرحلة الثانوية فكلما زاد زمن إنفاذ الواجب كلما زاد التحصيل .

ويوضح جدول رقم (20– 1) كلا من التأثيرات الإيجابية والسلبية للواجب المنزلي وذلك وفق التحليل الذي أجراه " كوبر " Cooper (1983) . إلا أن تلك التأثيرات تتأثر بعدد من العوامل وفق ما يوضحه جدول رقم (20 – 2) .

جدول (20 – 1) التأثيرات الإيجابية والسلبية للواجب المنزلي [7]

التأثيرات الإيجابية
– التأثيرات الآنية على التحصيل والتعلم
• إعادة أفضل للمعلومات الحقائقية
• زيادة الفهم .
• تحسن كل من التفكير الناقد وتكوين أو بناء المفاهيم ، ومعالجة أو تجهيز المعلومات
• إثراء المنهج Curriculum Enrichment

- التأثيرات الأكاديمية بعيدة المدى.
  - الرغبة في التعلم أثناء وقت الفراغ
  - تحسين الاتجاهات نحو المدرسة
  - تحسن عادات الاستذكار ومهاراته
- التأثيرات غير الأكاديمية
  - توجيه الفرد توجيهاً ذاتياً
  - زيادة القدرة على الانضباط الذاتي
  - تنظيم الوقت بصورة مثلي
  - تنمية الرغبة في البحث
  - زيادة استقلالية الفرد في حل مشكلاته
- زيادة تقدير أولياء الأمور لدورهم في المشاركة في الأمور المدرسية .

التأثيرات السلبية

- التخمة Satiation
  - فقد الاهتمام بالمواد الأكاديمية
  - الإرهاق الجسمي والذهني .
- الحرمان من وقت الفراغ والأنشطة المجتمعية
- تدخل أولياء الأمور
  - التشدد في إكمال الواجب وأدائه بصورة حسنة
  - الخلط في الاستفادة من التقنيات والأساليب التعليمية
- الغش
  - النسخ من زملائه
  - الاعتماد على الدروس الخصوصية لإنفاذ الواجب
- تزايد الفجوة بين ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض .

جدول رقم (20 – 2) نموذج للعوامل المؤثرة في النتائج المترتبة على الواجب المنزلي

عوامل خارجية	خصائص الواجب	عوامل صفيه	عوامل اجتماعية – منزلية	المتابعة الصفية	النتائج أو الحصيلة
الصفات الذاتية للتلميذ	– كمية الواجب	– مدى توافر المواد المتعلقة بالموضوع	العوامل المزاحمة للوقت التلميذ	التغذية الراجعة	– إكمال الواجب
– القدرة	– الغرض من الواجب	– التسهيلات المعطاة للتلميذ	محيط المنزل	– كتابة تعليقات	– أداء الواجب

عوامل خارجية	خصائص الواجب	عوامل صفيه	عوامل اجتماعية – منزلية	المتابعة الصفية	النتائج أو الحصيلة
– الدافع	– جانب المهارة المراد تطبيقها من خلال الواجب	المقترحات لطريقة الأداء	– سعة المكان	– وضع درجات	آثار إيجابية
المادة الدراسية	– درجة الفردية في تكيف الواجب	قنوات الربط بالمنهج	– الإضاءة	– تخصيص مكافأة	تعليم نظري بعيد الآجل
المرحلة الدراسية	– درجة حرية التلميذ في اختيار الواجب	أسباب منطقية أخرى	– الهدوء	إعطاء اختبار في الموضوعات المتعلقة بالواجب	تعلم عملي
	– المدة المحددة لتسليم الواجب		مدى توافر الأدوات اللازمة لأداء الواجب	مناقشة الواجب داخل الفصل	اشتراك الآباء
	المحيط الاجتماعي		مدى تدخل الآخرين		آثار سلبية
			– الآباء الأقارب		– التشبع – الحرمان من وقت الترفيه
			– زملاء الدراسة		– وقت الترفيه
					– تدخل الآباء – الغش
					– زيادة وضوح الفروق الفردية

– مفاهيم خطأ عن الواجبات المدرسية :

أن انتشـــار فكرة الواجبات المدرسية في المنزل في كل المدارس ولدى كل المعلميـــن أعطـــت بعض الانطباعات الخاطئة عند المعلمين وأولياء الطلاب ينبغي الاهتمام بها وتصحيحها ومن هذه المفاهيم (2) .

1 – المعلـــم الـــناجح هو المعلم الذي يعطي واجبات مدرسية معقدة تعمل على أشغال الطالب أطـــول وقـــت ممكن . ويتبارى كثير من المعلمين ليحصلوا على مرتبة ذوى الواجبات

الطويلـــة والمعقـــدة لأنهم يعتقدون أن الطلاب يجب أن يبذلوا جهداً كبيراً ومستمراً حتى يرتفع مستوى أدائهم في المادة الدراسية .

2 – الواجـــبات المدرسية هي عمل يكلف به الطلاب وينشغلون به في منازلهم ولذا يعمد المعلم إلى إعطاء الواجبات دون أن يفكروا بالأهداف التربوية التي تحققها هذه الواجبات .

3 – يعـــتقد أولـــياء أمـــور الطلاب أن المدرسة التي تهتم بطلابها هي المدرسة التي تكثر من الواجبات فهم يعتقدون أن الطالب وجد للمدرسة وأن انشغاله في أعمال مدرسية هو الأمر الطبيعي ، فيطلب الآباء من المعلمين زيادة هذه الواجبات لأن التعلم يرتبط بكمية ما يعلمه الطالب من عمل مدرسي في البيت.

– أخطاء يتوقع حدوثها من الواجبات المدرسية :

إن انتشـــار المفاهيم الخاطئة السابقة وعدم اهتمام بعض المعلمين بمشكلات الطـــلاب ، وعـــدم فهمهم لطبيعة عملية التعليم تجعلهم يسرفون في إعطاء الواجبات دون مراعاة لظروف طلابهم ، فمن المتوقع أن تحدث الأخطاء التالية [2] :-

1- إن أداء الطالـــب للواجبات المدرسية دون حصوله على توجيه وإرشاد يمكن أن يؤدى إلى عدم معرفة بالطريقة الصحيحة لأداء الواجبات فيخطئ في أدائها وقد يكرر الخطأ عدة مرات . فما جدوى هذه الواجبات إذن .

2- قـــد يضـــطر بعـــض الطلاب المتفوقين والمتأخرين إلى نقل هذه الواجبات من زملائهـــم فـــي مـــا يسمى بعملية الغش . فالمتفوقون قد لا يجدون جدوى في الواجـــبات الروتينية التي يعطيها بعض المعلمين فيعمدون إلى نقلها عن دفاتر زملائهم .

والطـــلاب المتأخريـــن دراسياً قد لا يستطيعون أداء الواجبات لصعوباتها فيلجؤن إلى نقلها أيضاً .

3- تشـــير بعـــض الدراســـات أن الطلاب المتأخرين دراسياً وحتى المتوسطين لا يميلون إلى الوجبات المدرسية ، وهذا يعنى أن بعض الواجبات لا تحل من قبل هؤلاء الطلاب فهل تقدم الواجبات للمتفوقين ؟ وما النتيجة ؟ ستكون طبعاً زيادة تفوق المتفوقين وزيادة الهوة بينهم وبين زملائهم الضعاف – المتوسطين .

4- لا ينســق المعلمــون في ما بينهم فيعطون واجبات لا تناسب أوقات طلابهم فقد تــتجمع الواجبات في فترة محدودة مما يربك الطلاب ويشعرهم بالتوتر والقلق والخوف .

5- يعمــد المعلمــون إلى الإكثار من الواجبات المدرسية بعد أيام العطل المدرسية فــبدلا مــن أن يهتموا بهذه العطلة ، ويساعدوا الطلاب على التمتع بها نجد أن بعــض المعلمين يتسابقون إلى إعطاء واجبات إضافية في أيام العطل وأيام آخر الأسبوع .

6- يتطلــب أداء الواجــبات المدرســية ظروفاً منزلية جيدة . وأن عدداً كبيراً من الطــلاب لا يعيشون في مثل هذه الظروف ، وكيف نطلب منهم أن يؤدوا هذه الواجــبات وهم يعيشون في منازل قد تزدحم بعدد الأفراد وقد تخلو منها أماكن العمل المريحة ؟؟

أن هــذه الأخطــاء ليست موجودة في طبيعة الواجبات المدرسية إنما في طــريقة إعــداد هــذه الواجبات ويستطيع المعلمون المؤهلون أن يتجنبوا معظم هذه الأخطاء ويعدوا واجبات منزلية محددة وبأهداف تربوية سليمة .

- دور المعلم في إنجاز الواجبات المنزلية

لكــي يســاعد المعلم تلاميذه على إنجاز واجباتهم المنزلية سواء في داخل الفصول أو في منازلهم عليه القيام بالمهام التالية :

1- علــى المعلــم أن يقوم بالتجوال بين الطلبة أثناء تأدية الواجب لتقديم المساعدة اللازمة لكل من يحتاجها منهم .

2- أن يعــد المعلــم الواجــب بعناية فائقة ، وبشكل هادف ، فإذا أسرع في إعداده أصبحت أهميته وفائدته موضع جدل ونقاش ، وإذا كان الواجب طويلاً أو صعباً أو مكرراً سبب عند الطلبة الضيق والتبرم ، وفتور الحماسة للعمل .

3- يمكن أن يقدم واجبات متعددة لطلبة متعددين في الصف أو لمجموعة منهم كما يمكــن اللجــوء إلى عملية التفريد في إعطاء الواجب ، أي أن نعطى لكل فرد واجباً معيناً بعد محاضرة عامة ، أو بعد نقاش وحوار عام .

4- علـــى المعلم أن يراقب عمل كل طالب ليقف على مدى صحته ، وبشكل مستمر ، وإذا كـــان الواجب طويلاً لجأ إلى تدقيق كل جزء منه في حينه ودون انتظار لإتمام الواجـــب كلـــه . فقـــد بينت دراسات التحليل البعدي لخمسة عشر دراسة عن الواجـــب المنزلـــي أن أقوى تأثير للواجب عندما يضع المعلم درجات عليه أو يعلق عليه بملاحظات .

5- أن لا يغفل المعلم المشاريع الجماعية ، وقد يلجأ إلى أن يسند إلى كل طالب في المجموعة جزءاً معيناً من هذا المشروع ، بحيث تكون المجموعة كلها مسؤولة مسؤولية جماعية عن إنجاز المشروع .

6- يمكـــن – ومن حين لآخر – أن نمنح الطلبة حرية اختيار الواجب ، ففي ذلك ما يساعدهم على تحمل المسئولية والإحساس بها .

7- قـــد ينظر بعض الطلبة إلى الواجب المدرسي وكأنه مجرد أشغال للوقت وليس غير ، وأن المكافأة على القيام به هي مجرد القيام بواجب جديد [4] .

- خصائص الواجب المنزلي الجيد :

لـــيس المهم أن نكلف التلاميذ القيام بنسخ الدروس عدة مرات أو حل عدد مـــن المســـائل فـــي الحساب أو رسم خريطة ملونة لقطر ما . إنما المهم أن يكون الواجـــب أو التعييـــن مفيداً ، هادفاً ، فعالاً وله مردود تعلمي . وفي سبيل ذلك أنفق عـــدد من المربين الوقت والجهد والمال لمعرفة خصائص التعيين الجيد ، وفيما يلي أبرازها [1] :

أولاً : ضـــرورة ربـــط ا لتعيين بفلسفة التربية والتعليم وأهدافها المعمول بها في البلد وفي المدرسة ذات العلاقة . لذا يتعين على المعلم دراسة ما يطمح إليه التعلـــيم في بلده وفي مدرسته ، فإذا كان أحد الأهداف هو تنمية الاتجاهات الخلقـــية عـــند التلاميذ كالأمانة والصدق مثلاً ، فإن إعطائهم تعيينات يقوم إنجازهـــا علـــى الغـــش والخـــداع يصبح أمراً لا معنى له . وإذا كان أحد الأهـــداف تنمـــية شخصية التلميذ ، فينبغي تنويع التعيينات بحيث تؤدي إلى الإبداع الفردي ، كتشجيعه على التعبير عن الأشياء والأحاسيس التي تتكون

لديـــه فـــي المواقف المختلفة وعلى النحو الذي يستطيع أو يريد ، سواء كان ذلك بالكتابة أو بالرسم أو بأي شكل من أشكال التعبير الأخرى .

ثانياً : زيـــادة نمو التلميذ أو تحصيله بالنسبة للمواد والخبرات التي تتم في المدرسة بإعطائه تعيينات بيتيه مكملة . وبعبارة أخرى إغناء الخبرات المدرسية عن طـــريق وجوه النشاطات التي يتمكن من القيام بها في البيت والمتصلة بتلك الخبرات .

فـــإذا كـــان التلامـــيذ يدرسون موضوع التكاثر النباتي مثلا ، فإنه من المفـــيد والممتع معاً أن نطلب إليهم أو إلى من تتوافر عنده إمكانيات ، القيام بـــزراعة حديقة البيت أو القوارير ، بنباتات تتكاثر بالدرن والعقل والأبصال والتطعيم البرعمي ، والتطعيم القلمي-إلخ .

إن نشاطاً من هذا النوع إذا وجه التوجيه السليم وضمن له خطة متابعة وإشراف حسنة يمنح التلميذ فرصة للعمل الذاتي وتحمل المسئولية .

ثالثاً : الأيمان بالمبدأ الذي يقول : أن عملية التعلم تتم في كل مكان ، في المدرسة وفـــي الشـــارع وفي البيت . وعلى سبيل المثال يمكن إعطاء تعيين للتلاميذ الذيـــن يدرسون التاريخ المحلي يكون عبارة عن إجراء مقابلات واتصالات مـــع الأقـــارب والجـــيران والكبار في السن في البلد لاستجلاء حقيقة حادثة معينة وقعت في المنطقة في الزمن الذي عاصروه .

رابعاً : يستحســـن أن تقـــوم التعيينات على أساس من التخطيط المشترك بين المعلم والتلميذ .

فقد يطلب المعلم من التلاميذ الذين يدرسون رواية في اللغة الإنجليزية أن يحـــاولوا كـــتابة رواية بنفس اللغة ومن فصل واحد ليقوموا بتمثيلها في المدرســـة . وهـــذا يســـتدعي تكليف التلاميذ بالتخطيط والأعداد للرواية ، ويشمل ذلك الكتابة والحبك والحيل المسرحية والتدرب على التمثيل .. .. الخ ، وبالطبع يتم ذلك كله بالتعاون مع المعلم وبإشرافه .

خامساً: تـــنمو التعييـــنات وتكبر مع نمو التلاميذ وكبرهم ، فالتعيينات التي تعطى لتلمـــيذ الصـــف الـــرابع الابتدائي ليس كالتعيينات التي تعطى لتلميذ الصف

السادس الابتدائي أو الثالث الإعدادي والتعيينات التي تعطى (لسمير) قد لا تكون مناسبة (لإبراهيم) .

وعلـى العمـوم تنمو التعيينات وتزداد كما وكيفا بنمو التلاميذ وازدياد نضجهم.

سادساً: عنصر الثواب أو المكافأة على إنجاز التعيين أمر مستحسن . فلا بد من أن يكافـئ المعلـم تلاميذه على إنجاز التعيين ، والمكافأة أو الثواب لها أشكال وأنـواع شـتى ، ولكن لا يجوز أن تستخدم بإفراط بحيث ينسي التلميذ أن الهـدف الرئيسـي هو التحصيل الجيد ، أو الخبرة السليمة لا الجائزة أو نيل رضا المعلم فقط .

سابعاً : تكون التعيينات فعالة إذا ساعدت التلميذ على الشعور بأنه يستفيد منها ، أداء وخبرة ، وإلا كانت عاملاً يولد القلق والتوتر والانفعال عند بعض التلاميذ .

– اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي (6)

أولا : بالنسبة للإدارات التعليمية :

الواجـب المنزلـي هو أسلوب تعليمي مكلف وفعال يمكن أن يؤثر إيجابياً على مستوى التحصيل وعلى تنمية الشخصية كذلك يمكن أن يعمل كعامل ربط بين المدرسة والبيت .

ويجب أن يخدم الواجب المنزلي أغراضاً مختلفة حسب المرحلة الدراسية.

وبالنسـبة للتلامـيذ الصـغار يجـب أن ينمى لديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسـة ويربـي فيهم العادات الجيدة والخصال الحميدة ، وبالنسبة للتلاميذ الأكبر سناً يجب أن يسهل عليهم اكتساب المعلومات في مواضع معينة .

ويجـب أن يكلـف تلاميذ جميع المراحل الدراسية بأداء الواجب المنزلي ، ويكون الخلط بين الواجب الإجباري والواجب الاختياري أكثر نفعاً .

وفـيما يلي عدد المرات التي يجب أن يكلف بها التلاميذ والزمن المطلوب قضاؤه لأداء الواجبات الإجبارية :

1- الصـــفوف من 1 – 3 واجب واحد إلى ثلاث واجبات في الأسبوع لا يستغرق أداؤه أكثر من 15 دقيقة .

2- الصفوف من 4-6 واجبان أو أربع واجبات في الأسبوع يتطلب كل واجب من 15 – 45 دقيقة لأدائه .

3- الصفوف من 7 -9 ثلاث أو خمس واجبات في الأسبوع يتطلب كل واجب من (45 – 75) دقيقة لأدائه (المرحلة الإعدادية أو المتوسطة) .

4- الصفوف من 10 -12 أربع إلى خمس واجبات في الأسبوع يتطلب كل واجب من (75- 120) دقيقة لأدائه . (المرحلة الثانوية) .

ثانياً : بالنسبة للمدارس :

يجـــب أن يوضح بالتحديد عدد مرات إعطاء الواجب والزمن اللازم لأدائه وذلك اعتماداً على الظروف المحيطة خارج المدرسة .

وفي المدارس التي تدرس بها عدة موضوعات من قبل عدد من ا لمدرسين عل كل مدرس أن يكون على علم بالآتي :

1- أيام الأسبوع التي يمكن فيها إعطاء واجبات منزلية تخص مادته الدراسية .

2- الزمن المطلوب قضاؤه يومياً لكل واجب .

وعلى الإداريين أن يعملوا بما يلي :

1- توصـــيل مـــا جاء في لائحة الواجبات الخاصة بالإدارة التعليمية وتلك الخاصة بالمدرسة لأولياء الأمور .

2- مراقبة تنفيذ تلك اللوائح .

3- عمـــل جدول للواجبات المنزلية للتنسيق بين المواد الدراسية المختلفة إذا احتاج الأمر .

وعلي المدرسين توضيح الأمور التالية :

1- وجه العلاقة بين الواجب وموضوع الدراسة .

2- الغرض من الواجب .

3- أفضل الطرق المتبعة لأداء الواجب .

4- ما الذي يتعين على التلميذ أداؤه لكي يثبت بأنه قد أدي الواجب كاملاً .

ثالثاً : بالنسبة للمدرسين :

- يؤدى جميع التلاميذ في الفصل الواحد نفس الواجب مع وجود بعض الاستثناءات .
- يجب أن يتضمن الواجب واجبات إجبارية ، وفي حالة عدم تسلم الواجب الإجباري فإن ذلك يستدعي فرض أنشطة علاجية بديلة .
- يجب أن يتضمن الواجب كذلك واجبات اختيارية لكي توافق حاجات التلاميذ فرادى أو كمجموعات .
- لا يجب أن يقيم أي واجبات منزلي ، فالواجب يجب أن يستخدم فقط لمعرفة المشاكل التي تعوق تقدم التلاميذ ، و كذلك للتمكن من إعطائهم التعليمات فردياً أو جماعياً كل حسب ما يتطلبه .
- تشمل الواجبات المنزلية الموضوعات الدراسية قبل وبعد تغطيتها داخل الفصل وليس فقط تلك التي تمت مناقشتها في نفس اليوم .
- لا يجب أن يستخدم الواجب كوسيلة للتدريب على مهارات معقدة بل يجب التركيز على مهارات أو مواد دراسية بسيطة أو على تكامل المهارات التي سبق للطالب التمكن منها . يجب أن لا يعطى ولي الأمر دوراً رسمياً في التدخل في عمل الواجب إلا نادراً ، بل يجب أن يطلب منه تهيئة الجو الذي يساعد أبنه على أداء واجباته بنفسه .

– تطبيقات عملية على فنيات ومهارات الواجب المنزلي

تدريب (1)

نـــاقش اللائحـــة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي مع المدرسين والهيكل الإداري مـــن مديري مدارس ووكلاء بالمدرسة التي تتدرب / أو تعمل بها وضع تصوراتكم ومقترحاتكم لتطويرها .

أولاً بالنسبة للإدارات التعليمية

مقترحات بالتعديل

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالحذف

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالإضافة

- ☐
- ☐
- ☐

ثانياً بالنسبة للمدارس : مديري المدارس والوكلاء

مقترحات بالتعديل

- ☐
- ☐
- ☐

<u>مقترحات بالحذف</u>

- ❑
- ❑
- ❑

<u>مقترحات بالإضافة</u>

- ❑
- ❑
- ❑

ثالثاً بالنسبة للمدرسين

<u>مقترحات بالتعديل</u>

- ❑
- ❑
- ❑

<u>مقترحات بالحذف</u>

- ❑
- ❑
- ❑

<u>مقترحات بالإضافة</u>

- ❑
- ❑
- ❑

تدريب (2)

فيما يلي عدد من العبارات التي قد تمثل بعض السلبيات والإيجابيات للواجب ا لمنزلي .

أقرأ كل عبارة بعناية ، ثم ضع علامة (×) أمام العبارة التي قرأتها وتحت الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك حيالها .

بنود الاستبيان	الاستجابات				
	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	غير موافق بتاتاً
1- تتيح للتلميذ فرصة الممارسات والتطبيقات العملية للمواضيع التي درسها .					
2- تمكن التلميذ من محتوى المادة العلمية .					
3- توفر للمعلم وقتاً أطول للتدريس في المدرسة .					
4- تساهم في تحسين علاقة التلميذ بالمعلم .					
5- تساعد التلميذ على التحصيل الدراسي .					
6- تساعد التلميذ على التحصيل الذاتي .					
5- تساعد التلميذ على الإبداع .					
5- تساعد التلميذ على الاستفادة من وقت فراغه فيما هو مفيد .					
9- تقوى العلاقة بين المدرسة والمنزل .					

بنود الاستبيان	الاستجابات				
	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	غير موافق بتاتاً
10- تزيد من متابعة أولياء الأمور لمستويات أبنائهم التعليمية .					
11- تزيد من فرصة مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم					
12- ترهق التلميذ بسبب كثرتها .					
13- تزيد من أعباء أولياء الأمور					
14- تقلل من الوقت الذي يقضيه التلميذ مع أسرته وأصدقائه .					
15- تقلل من الوقت الذي يحتاجه التلميذ في الترفيه عن نفسه وممارسة هواياته .					
16- تدفع بعض أولياء الأمور لتنفيذ الواجبات المدرسية نيابة عن أبنائهم .					
17- تؤدى إلى قيام بعض التلاميذ بنقل الواجبات من زملائهم .					
18- تساهم في تعويد بعض التلاميذ على الإتكالية والغش .					
19- تركز على الحفظ والاستظهار .					
20- يؤديها التلميذ عن خوف وليس عن اقتناع بجدواها .					

بنود الاستبيان	الاستجابات				
	أوافق بشدة	أوافـــق	غير متأكـد	لا أوافـــق	غير موافق بتاتاً
21- لا يوجد تنسيق بين المعلمين في إعطاء الواجبات المنزلية .					
22- تزيد من ثقل حقيبة التلميذ المدرسية .					
23- تــبغض التلميذ في المدرسة وتزيد من نفوره منها .					

مراجع الفصل العشرون

أولاً : المراجع العربية :

1- حسنى عايش ، كمال الفحماوى . (1976) . التعيينات المدرسية البيئية : أهدافها وتطبيقاتها . المؤسسة القومية للتربية . الأردن : عمان .

2- راضي الواقفي وآخرون . (1976) . التخطيط الدراسي . سلسلة الكتب التربوية . الأردن : عمان .

3- روث سترانج . (1977) . الواجبات المدرسية والاستذكار الموجه ، ط2 ، ترجمة جابر عبد الحميد . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

4- محمد عبد الرحمن عدس . (1996). المعلم الفاعل والتدريس الفعال . الأردن: دار الفكر للطباعة ، عمان .

5- معدي العجمي . (1991) . مشروع تنفيذ الواجبات المدرسية للصفين الأول والثاني الابتدائي داخل المدرسة وبأشراف الهيئة التدريسية ، حولية كلية التربية ، قطر ، العدد الثامن . صص 119-152 .

6- هارسي كوبر . (1990) . التأثيرات الإيجابية والسلبية للواجبات المنزلية . ترجمة خديجة علي نقي . مجلة التربية ، العدد الخامس ، الكويت . صص141-158 .

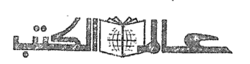
ثانياً : المراجع الأجنبية :

7- Cooper, H. (1989) . Synthesis of Research on Homework . Educational Leadership , 47 (4) : PP. 85 – 91 .

8- Earle , R. S. (1992) . Homework as an Instructional Events . Educational Technology , 32 (4) : PP. 36 – 41 .

9- Paschal , R. A ; Weinstein , T, Walberg , H. J.(1984) . The Effect of Homework on Learning : a Quantitative Synthesis , Journal of Educational Research , 78 (2) : PP. 97 – 104 .

10- Walberg , H. J .(1983) . Educational achievement and economic development in International Perspective . Daedalus , 112 (2) , PP. 1 – 28.


عالم الكتب

هذا الكتاب

يشكل منعطفا فى حركة الفكر التربوى المعاصرة ، وبخاصة فى مجال التدريس ؛ فيقدم المؤلف فيه تخطيطًا للنماذج التى تناولتها الأدبيات المعاصرة حول تصميم التدريس ، فضلا عن المهارات التى تشكل - فى مجملها - الكفايات التدريسية لمن يتصدى لمهنة التدريس على كل المستويات بدءًا برياض الأطفال ، وانتهاءً بالتعليم الجامعى .

وقد فسر الكتاب مهارات صياغة الأهداف التدريسية ، وتحليل المحتوى ، وتنظيم بيئة الفصل ، وتحديد استراتيجيات التدريس وطرقه، وسبل اختيار الوسائل التعليمية ، والتخطيط للتدريس .

كما ناقش الكتاب سلوكيات التدريس التى يمارسها القائم بالتدريس داخل حجرات الدراسة ؛ من تحسين الاتصال ، وجذب الانتباه ، وإثارة الدافعية ، وتوجيه التعزيز ، وطرح الأسئلة ، فضلا عن إدارة الفصل ، والتعامل مع المشكلات التى يثيرها الطلاب أثناء تعلمهم .

وقدم الكتاب تصورًا لقياس مخرجات التعليم بأبعادها المعرفية والوجدانية والمهارية ، كما قدم تصورًا معاصرًا للواجبات المنزلية وسبل النهوض بأدائها لتحسين التعليم .

ويناسب محتوى الكتاب المعلمين ، سواء قبل الخدمة أو خـلال دورات التدريب التى توجه لرفع مهاراتهم التدريسية ، كما ينا المدربين الذين يتولون أمر تنفيذ تلك الدورات .

كما يعد الكتاب مرجعا بكليات التربية ، والتربية النوع ورياض الأطفال ، المعنيين ببحوث التدريس ودراسة متغيراته .

المؤلف